صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية بالقاهرة
رئيس التحرير : الدكتور عبد العزيز القوصى

السنة الثانية عشر | نوفمبر ١٩٥٩ | العدد الاول

فهرست

صفحة

طبع بمطابع دار اخبار اليوم

صحيفة التربية

السنة الثانية عشرة — نوفمبر ١٩٥٩ — العدد الاول

ســلاح التشريع فى معركة الاصلاح

للاستاذ محمد العشماوى
المشرف على الشئون الاجتماعية بجامعة الدول العربية
ووزير المعارف المصرية الاسبق

فى ميدان الاصلاح الاجتماعى على الاخص ، يصح التســـاؤل : هل التشريع وسيلة فعالة من وسائل اصلاح المجتمع يتعين على الدولة أن تعده وأن تنتفع به ؟ او أن الاصلاح الاجتماعى لا يأتى طفرة ولا يأتى دون أن تستعد النفوس لقبوله بالتربية والتوجيه والترويض ، وأن ســطوة التشريع وحدها قد تسوق المواطنين الى الانضمام الى ركبه دون ايمــان أو استعداد او ثقافة أو توجيه تكفل جميعها قيام الاصلاح على أسس ركينة ثابتة طبقا لمبادىء راسخة القواعد ، واضحة المعـــالم ، يترسمها الداعون للاصلاح ، ويستجيب للايمان بها والعمل طبقا لها ، واستهداف أهدافها المواطنون فى معركة الاصلاح ؟

واذا كان الاصلاح الاجتماعى فى حقيقته معركة يجب أن تعدلها الخطط المدروسة والمناهج الملائمة لتطوره نحو أهدافه العليا ، كما يعد له القادة والجنود المدربون ، وانه لا يكفى أن يكون العمل فى ميــــدانه مستندا الى مجرد هواية ، فهل سلاح التشريع من بين الوسائل الفعالة فى السير بالاصلاح قدما نحو أهدافه العليا ؟

وفى رأيي أن الاصلاح الاجتماعى يجب ان يقوم أول ما يقوم على الدعوة البصيرة الموجهة والقدوة الطيبة والاقناع والايمان ، وأن تبذل الجهــود فى ســبيل التمهيــد لهــذا الاصــلاح ، وتقبــله ، والاســتعداد الكامل للاســـتجابة لمقتضياته ، وأن التشريع الذى يأتى فى غــير ابانه وقبــل أن يستقر الايمان بالاصلاح فى القلوب قد يكون سببا للنفرة من الاصلاح والتوجس منه . وقد يحفز الى التماس الوسائل للفرار ممــا يلقيه على عاتق المواطنين من واجبات تقتضيهم أنواعا من البذل والتضحية . ومن الخير أن يستبقى سلاح التشريع للمتخلفين والعابثين والجاحدين وأولئك الذين صمت آذانهم وعميت بصيرتهم ، ووقفوا يحاربون ركب الاصــلاح ويعوقون سيره ، فيكون التشريع عندئذ سلاحا مشروعا وصالحا وماضيا لرد المتخلفين واحباط سعى المتآمرين ، ووسيلة فعالة من وسائل التغلب على مايقيمه دعاة التردد والهزيمة ، والمتمسكون بالتقاليد البالية من عراقيل تعوق النهضة الاصلاحية وتحول دون اقامة المجتمع على دعامات قوية ثابتة ، تكفل له البقاء والصمود فى وجه العواصف والاهواء .

ندوة عن مشكلات التعليم الابتـــدائى

برئاسة السيد وزير التربية والتعليم التنفيذى

اشار السيد الوزير بعقد ندوات تقوم بها الادارات المختلفة فى الوزارة للتعرف على ما تقوم به كل ادارة من جهود ، ومايقابلها من مشكلات، وذلك لتحقيق المعرفة بين ميادين التعليم ومراحله ، وتجنيد القوى والخبرات للتعـــاون على حـــل مشـــكلات التعليم . وقد رأى الســـيد الوزير أن تبدأ هذه الندوات بمناقشة التعليم الابتدائى ، فعقدت الندوة الاولى فى مساء الثلاثاء ٢٦/٥/١٩٥٩ برئاسة السيد الوزير وحضور السادة المستشار الفنى والوكلاء وكبار رجال التربية والتعليم فى الادارات المختلفة ، كمـا استجاب السيد اسماعيل القبانى الوزير الاسبق بالاسهام فى هذه الندوة

بدات الندوة فى الساعة السادسة مساء ، واستهلها الســـيد الوزير بالترحيب بالسيد الاســـتاذ اسماعيل القبانى ، وشكره على تلبية الدعوة ثم تحدث عن الغرض من هذه الندوات التى اقترحها ، وهو تعريف الادارات المختلفة بأهداف كل ادارة وما يدور فيها من نشـاط وما يعترضـــها من مشكلات ، حتى يتعاون الجميع على حلها ، ويتم للعمل التربوى ما ينبغى له من التكامل والاتجاه الى الهدف .

ثم بدأ السيد الاستاذ مدير عام التعليم الابتدائى الحديث عن مشكلات التعليم الابتدائى فيما يتصل بالمبانى المدرسية والمعلمـــين والتلاميـــذ والمناهج والتوجيه والتفتيش . وتبعه السيد الاستاذ المدير المســـاعد للتعليم الابتدائى ، فتحدث عن الميزانية والالزام والمبانى ، ثم الســـيد الاستاذ رئيس قسم المعلمين والتفتيش ، فتكلم عن تدبير المعلمين ومشكلة المغتربين ، ولم يتسع الوقت لبقية الاحاديث ، نظرا لطول المناقشة وتعدد المشكلات ، فاقترح السيد المستشار اعتبار الندوة مستمرة، على أن تحدد لها جلسة أخرى .

هذا وقد تخللت الاحاديث التى ألقيت ، مناقشات فى المشـــكلات التى أثيرت ، وقدمت توصيات بشأنها .

وقد أوردنا الكلمات التى ألقيت فيما بعد ، أما المناقشات والتوصيات فنجملها فيما يلى :

أولا — اعداد المعلمين

السيد الاستاذ عبد الواحد على مدير عام معاهد المعلمين

رأى أن ضعف التعليم الابتدائى يكمن فى **ضعف مستوى اعداد المعلمين** وأرجع ذلك الى **ازدحام الخطة ازدحاما** لا يسمح برفع مستوى المناهج **والى قصر مدة الاعداد** ، وطلب أن تسمح الامكانيات بمدها الى **أربع ســـنوات أو خمس** ، كما عقب على مســـتوى المدرسين بمدارس المعلمين **بان يختار لها أكفا المدرسين** فى التعليم الثـــانوى ، وأشاد

بمعاونة الادارة العامة للتعليم الثانوى . ولكن العقبة ان المدرسين أنفسهم يفضلون المدارس الثانوية .

ثم تحدث عن تدريب المدرسين لرفع مستواهم ، وذكر أن الافضل العناية باعدادهم قبل تخرجهم ، وان كان ذلك لا يمنع من تدريبهم ميدانيا .

السيد الاستاذ كامل النحاس وكيل الوزارة المساعد

ذكر أن الفرصة لم تعط **بعد لامكان الحكم على الخريجين الجدد** ، اذ لم يمض على تخرج أول دفعة غير عام واحد وهو لا يكفى للحكم الصحيح .

السيد الاستاذ اسماعيل القبانى

تحدث عن هبوط المستوى فى اللغة العربية **وطالب بأن يكون القبول بمعاهد المعلمين أساسه التفوق فى اللغة العربية** حتى نطمئن الى مدرس يمكن أن يتقن اللغة العربية فتنتقل مهاراته فيها الى ابنائه التلاميذ

السيد الوزير

أحب أن تعقد ندوة لبحث مشكلة تدريس اللغة القومية .

السيد الاستاذ عبد العزيز سلامة

تحدث عن أن مهام المدرس فى المدرسة الابتدائية شاقة ومنوعة وأنه رائد البيئة ومصلحها ، وتساءل **عما اذا كان التعليم الداخلى** بمعاهد المعلمين **أكثر اقتصادا فى النفقة** من اطالة المدة ، وان كان كذلك فهو أعظم أثرا فى اعداد المدرس وطبعه للنهوض بمهمته .

السيد الاستاذ يوسف العفيفى

يرى ضرورة الاهتمام بتكوين المدرس روحيا بجانب الاهتمام بتكوينه علميا .

السيد الاستاذ عبد القادر غالى

شرح ما يعترى المدرس الحديث من فتور بعد نشاط ، واقترح لعلاج ذلك اتباع نظام التفتيش المحلى ، وأن يكون هدفه التوجيه غير المصحوب بتقويم لمدة عام على الاقل .

ثانيا ــ التلميذ

أ ــ النقل الآلى :

السيد الاستاذ اسماعيل القبانى

تحدث عن أسلوب النقل فى المدرسة الابتدائية **وذكر ان المثالية البيداجوجية لا يمكن اتباعها باكملها** فلابد ان نراعى **الواقعية** بجانبها ، اذ أن مستوى التلاميذ هابط ، وانه لابد **من وجود**

وسيلة للكشف على التلاميذ الذين لا يستطيعون متابعة الدراسة فى الفرق التالية ، وأنه ليس من الضرورى اطلاقا أن يصل التلميذ الى الفرقة السادسة ، فليمكث ٦ سنوات هى مدة الالزام ، ولينته فيها الى الفرقة التى تلائم قدراته وتحصيله ، وانه أجدى على التلميذ والمدرسة معا أن يصل الطفل الى **اتقان منهج التعليم فى الصف الرابع او الخامس** فى ٦ سنوات من أن يصل الى الفرقة السادسة وينتهى منها دون اعداد يذكر . ونبه الى أن ذلك المبدأ متبع فى أنحاء العالم .

ب ــ الرعاية الصحية :

السيد الاستاذ عبد القادر غالى

ذكر أن الفحص الطبى الكامل شكلى ، وأنه لا ينتهى الى ما ينبغى أن ينتهى اليه من علاج ، فمازالت الامراض الجلدية المختلفة منتشرة بين التلاميذ ، وطالب بايجاد وسيلة عملية لتقديم العلاج للتلاميذ .

جـ ــ العناية بتلاميذ الريف :

السيد الاستاذ الدكتور محمد خليفة بركات

طالب بضرورة العناية **بالمدرسة الابتدائية بالريف** لانه لاحظ أن المستوى التعليمى فى جملته أقل من مثيله فى المدن ، وأن التفتيش اذا كان قريبا فانه كفيل برفع المستوى .

د ــ التسرب :

السيدة اقبال حجازى

تحدثت عن المرونة التى يجب أن تتصف بها **مواعيد الدراسة والعطلات فى المدارس الابتدائية** حتى لا تتعارض مع حاجات الاهلين وتتفق والظروف المحلية للبيئة .

ثالثا ــ التفتيش والتوجيه الفنى :

السيد الاستاذ عبد القادر غالى

نظام التفتيش المتبع فى الجيزة والذى يقوم على أساس أن يقوم مفتش القطاع بتفتيش جميع المراحل قد ثبت نجاحه اذ أنه يجعل المفتش ملما بجميع مستويات التعليم .

السيد الاستاذ عبد الواحد على

اعترض على نظام التفتيش المتبع فى هذا العام ، والذى عهد فيه **الى المدرسين الاوائل بمعاهد المعلمين بتفتيش الصفين الخامس** والسادس ، وذكر انه لم يؤد الى ثمرته المرجوة فلم يؤد المدرس عمله مدرسا ، ولم يقم بالتفتيش كما ينبغى .

رابعا ــ المبانى المدرسية :

طلب السيد الوزير الرأى فى الفترات المسائية .

السيد الاستاذ مدير المنطقة الجنوبية

الفترة المسائية لا تؤدى رسالتها لقصر اليوم المدرسى وضعف الاشراف عليها .

السيد الاستاذ اسماعيل عبد الفتاح

يرىأنها **حكمالضرورة** ، وأنها تضيعالنشاط التربوىوالرياضى والاجتماعى فى الفترتين معا .

السيد الاستاذ مدير المنطقة الوسطى

المسألة ليست مسألة مسائيـــة أو صباحية ، والعبرة فى المدرسة ، وذكر أن عنـده فترات مســائية خير من بعض الفترات الصباحية

السيد الوزير

ان الفترة المسائية **هى ضرورة تقتضيها الظروف** كمـا ذكر الاستاذ اسماعيل عبد الفتاح ، وبعض البلاد المتقـدمة تلجأ الى نظام الفترتين والثلاث فترات

السيد الاستاذ عبد القادر غالى

صور صعوبة القاء العبء فى اقامة المبانى على وزارة التربيـة والتعليم ، وان الوزارات والجمعيات المختلفة تنشىء أحيـاء حديثة ، ولا تهتم بأن يشمل التخطيط بناء مدارس لابنـاء الحى ، وطالب بضرورة أن يمثل الوزارة عضو فى لجانتخطيط المدن والاحياء ، حتى نطمئن الى انشاء المدارس فيها .

السيد الاستاذ أحمد مصطفى

فيما يتعلق بضعف تعاون الاهلين على بناء المدارس يجبرفع نسبة الايجار الى ٨ ٪ لتشجيع الاهالى على بناء المدارسلان الشروط الحالية غير مجزية .

اقتراحات بشان التعليم الابتدائى

أولا ــ المدرس :

١ ــ اعادة النظر فى شروط القبول بمدارس المعلمين والمعلمات وأن يراعى فى القبول **مقدرة المتقدمين فى اللغـــة العربيـــة بنوع خاص .**

٢ ــ اختيار مدرسى مدارس المعلمين والمعلمات **من بين العنـاصر الممتازة ،** وتشجيع الذين يختارون لها بمنحهـــم بعض الامتيازات .

٣ ـ اطالة مدة الدراسة بمدارس المعلمين سنة أو سنتين

٤ ـ أن تسير مدارس المعلمين على نظام الداخلية .

٥ ـ تشكيل لجنة مشتركة من معاهد المعلمين والتعليم الابتدائى لدراسة مناهج هذه المعاهد وصلتها بالتعليم الابتدائى .

ثانيا ـ التلاميذ :

١ ـ تعديل نظام النقل الآلى واختبار التلاميذ فى أثناء المرحلة .

٢ ـ مراعاة ظروف المناطق والبيئات المختلفة والمناسبات فى مواعيد بدء اليوم المدرسى والعطلات كحل جزئى لمشكلة المتسربين .

٣ ـ الاهتمام بعلاج التلاميذ واعادة النظر فى مشروع الفحص الطبى الشامل ، وأن تكون التوصيات الخاصة بالرعاية الصحية المقدمة من التعليم الابتدائى ، موضع الاهتمام والدراسة .

٤ ـ ضرورة العناية باللغة القومية وتشجيع التلاميذ على التعبير .

٥ ـ العناية بتكامل شخصية التلميذ من النواحى الروحية والاجتماعية بجانب العناية بالمادة الدراسية .

٦ ـ اعادة النظر فى تدريس اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية .

٧ ـ اعادة النظر فى تغذية التلاميذ .

ثالثا ـ المبانى :

١ ـ اشتراك وزارة التربية والتعليم فى تخطيط المبانى فى المدن لتدبير المدارس اللازمة .

٢ ـ مساهمة الوزارات كالاوقاف والشئون فى بناء المدارس فى الاحياء التى تنشئها .

٣ ـ رفع نسبة الايجار الى ٨ ٪ لتشجيع الاهالى على بناء المدارس .

٤ ـ زيادة عدد المدارس المطلوب بناؤها للتخلص من الفترات المسائية والمدارس المتداعية .

٥ ـ عدم اباحة استيلاء اى نوع من انواع التعليم على مبانى المدرسة الابتدائية .

المدرسة الابتدائية ومشكلاتها

للاستاذ محمد حسين المخزنجى
مدير عام التعليم الابتـــدائى

المدرسة الابتدائية هى مدرسة عامة الشعب ومدرسة السواد الاعظم من أبناء الامة ، غايتها توفير حد أدنى من التعليم والتربيـــة وتهيئـــة الفرص لجميع الاطفال بين السادسة والثانية عشرة لتساعدهم على تحقيق أكبر قدر ممكن من النمو الجسمى والخلقى والنمو الدينى والفـكرى . وتعنى بتزويد التلاميذ بالاساسى من الوان المعرفة ، وتحرص على أن تكون فيهم الميول والاتجاهات ، وبعض المهارات .

وأهم مشكلة واجهتها حكومة الثورة وصممت على حلهـا ، هى انهـا وجدت حوالى ٦٢ ٪ من مجموع الاطفال الذين هم فى سن الالزام ، بين السادسة والثانية عشرة ليس لهم أماكن فى المدرسة الابتدائية .

فأصدرت القانون رقم ٢١٠ لسنة ١٩٥٣ لتنظيم التعليم الابتـــدائى وفيه أقرت الدولة مبدأ المجانية والالزام . واصبح كل طفل ملزما بالذهاب الى المدرسة فى سن السادسة ، ويستثنى من ذلك الشـواذ وضـعاف العقول وذوو العاهات الذين تمنعهم حالتهم من تلقى الدروس ومتابعتها الا اذا فتحت لهم مدارس خاصة وكافية . وبدات الحـكومة تتخـذ الاجراءات والخطوات الحاسمة لتوفير التعليم وتدبير الاماكن لاكبر عدد ممكن من الملزمين ، سواء فى مدارسها الحكوميـة أو فى المدارس الحـرة وهى الخاصة المجانية أو ذات المصروفات ، وحسب نص القانون ٢١٣ لعام ١٩٥٦ يصبح كل طفل فى سن الالزام ملزما بدخول المدرسة ، ولا يصح انقطاعه عنها الا بعد أن يتم المرحلة الابتدائية كلها ، وهى ٦ سنوات ، أو اذا زادت سنه على ١٤ سنة .

ولايكون الالزام هذا نافذا الا حيث توجد أماكن كافية لجميع أطفال الجهة ولا يطبق الالزام على الاطفال الذين يقيمون فى أماكن تبعد أكثر من ٣ كيلو عن أقرب مدرسة .

وتدبير الاماكن لاكبر عدد من الملزمين يتطلب تدبير المبـــانى واعـداد المدرسين اللازمين . أما المبانى ، فقد أنشأت الحكومة مؤسســـة أبنية التعليم التى اعتبرت هيئة حكومية مستقلة منـذ سنة ١٩٥٤ ، ومهمتها رسم السياسة الخاصة باقامة ابنية التعليم وتنفيــذها ، وقد سـارت المؤسسة فى عملها ، فأنشأت ٩٥١ مدرسة بجانب ما أنشىء من المدارس فى الوحدات المجمعة وعدده ٢٣٤ مدرسة فيكون مجموع ما أنشىء من المدارس ١١٨٥ مدرسة .

وهذا العدد على ضخامة ما بذل فيه من جهد ومال لا يسد حاجـــة التعليم الابتدائى ، وبالرغم من ذلك فقـــد اســتولت أنواع أخرى من التعليم على ٦٣ مدرسة منه .

هذا وقد كان المقرر أن تبنى المؤسسة كل عام ١٠٠ مدرسة للتعليم الابتدائى ، ولكن الظروف اقتضت تخفيض هذا العدد الى ٥٠ مدرسة ابتداء من سنة ١٩٥٧ ، ونأمل أن تتوفر الامكانيات لتنفيذ المشروع المقترح بالعودة الى بناء ١٠٠ مدرسة كل عام ابتداء من ١٩٥٩/١٩٦٠ . هذا وقد بدىء من هذا العام اتباع نظام انشاء مدارس ذات فصول قابلة للزيادة وفق حاجات البيئة وظروفها بجانب النظام المتبع فى انشاء المدرسة من ١٢ فصلا .

فالتعليم الابتدائى ما زال يعانى أزمة شديدة فى المبانى ، وهناك مناطق مزدحمة ازدحاما شديدا كالقاهرة الجنوبية والقاهرة الوسطى والاسكندرية وبورسعيد والسويس ، ونحاول حل الازمة بالبناء فى المدارس الحكومية حيث تتوافر الاماكن واستئجار الاماكن اللازمة ، وفى كثير من الحالات يستحيل على المناطق ان تجد اماكن لاستئجارها . ومشكلة المبانى المدرسية نرجو أن تحل بتعاون الاهالى مع الحكومة ، بعد أن يسرت لهم الوزارة البناء بقروض سخية وضمان للايجار لمدة طويلة . وتقدم طلبات الالتحاق بالمدارس من أول مايو من كل عام حتى منتصف اغسطس وفق نظام دقيق وضعته الادارة العامة للتعليم الابتدائى لتنسيق القبول وتوزيع المستجدين على الفصول الجديدة بحيث يكون كل طفل اقرب ما يمكن لسكنه . وسيبلغ عدد الملزمين من سن ٦ الى ٧ هذا العام ٦٦٩٠٠٠ طفل ينتظر قبول ٥١٧٠٠٠ ، منهم ٦٠٠٠ بالمدارس الاجنبية ، وستبلغ نسبة قبول الملزمين فى بعض المناطق ١٠٠ ٪ ، والنسبة العامة ٧٥ر٥ ٪ ، وتبلغ جملة فصول السنة الاولى هذا العام ١٢١٢٦ فصلا فى المدارس الابتدائية بجميع أنواعها . ولدينا ما تحتاجه هذه الفصول من المدرسين والمدرسات من خريجى مدارس المعلمين والمعلمات ويزيد ، ولا زال التعليم الابتدائى يشكو من وجود عدد كبير من مدرسيه غير المؤهلين تربويا ، وهؤلاء عينوا فى العهود الماضية ، حيث لم يكن هناك تخطيط ولا سياسة مرسومة ، الامر الذى نتج عنه أن اشتغل بالتدريس عدد ضخم بلا كفاية ولا خبرة ولا اعداد فنى . وقد بلغ عددهم الى ماقبل الثورة بضعة وعشرون الفا ، أمكن تدريب عدد كبير منهم ، وامكن نقل عدد آخر الى الوظائف الكتابية أو الى وظائف محضرين والى وظائف التدريس بالتعليم الفنى ، وسينقل الباقون من التدريس ليحل محلهم المؤهلون تربويا .

والمدرس المتخرج فى مدارس المتعلمين لا زلنا نراه اقل نضجا واقل مستوى عما يجب أن يكون . ولذلك نرجو ونلح فى الرجاء فى أن تزداد مدة الدراسة بمدارس المعلمين سنة أو سنتين . وان تزاد العناية بأساتذة مدارس المعلمين والمعلمات ، ويحسن اختيارهم .

والدراسة فى المدرسة الابتدائية مدتها ست سنوات كاملة ، وينقل التلميذ من صف الى صف اذا ما تابع الدراسة بانتظام مدة لا تقل عن ٧٥ ٪ من أيام الدراسة فى العام . ويجوز للمدرسة أن تقرر نقله اذا لم يحصل على هذه النسبة لاعذار مقبولة . وحتى لا ينقل تلميذ ضعيف الى فرقة اعلى أعد نظام لاختبار التلاميذ وتسجيل نتائج أعمالهم ولاتصال

المدرسة الدائم بأولياء أمورهم . وحملت الوزارة المدرسين مسئوليةعلاج الضعفاء والعمل على تقويتهم ، وقد بدأ الاهتمام بهذا من هذا العام .

وبالرغم من هذا فان بعض المناطق تعيد الدراسة لعدد كبيرمنالتلاميد وفى بعضها يتسرب عدد آخر منهم ، فهذا العدد الضخم الذى تقبله كل عام بالسنة الاولى لا يصل الى الصف السادس كاملا بل ينقص عنه بكثير للاسباب التى ذكرتها وهى البقاء للاعادة رغم القانون

ويعتبر تسرب التلاميذ وهربهم وانقطاع البنات فى الصفين الخامس والسادس فى الريف وبالصعيد رغم الانذارات والاحكام والغرامات مشكلة المشاكل . وقدطلبالى المناطق أن تجند جميعقواها لتعبئة الوعى التعليمى حتى يشعر الاهالى بأهمية التعليم وضرورة ابقاء ابنائهم وعدم انقطاعهم عن المدرسة ، وهذا التسرب يضيع على الدولة الاموال الكثيرة فضلا عن أنه عامل أساسى فى تأجيل تعميم التعليم بتضخيم عدد الاميين سنة بعد أخرى . فهؤلاء الذين يتركون المدرسة قبل اتمام الدراسة بها مدة ست سنوات كاملة يرتدون الى الامية ، ويتحتم التفكير من جديد فى ضمهم الى مراكز تعليم الكبار .

ومناهج المدرسة الابتدائية أصبحت بحكم قانون ٢١٣ لسنة ١٩٥٦ مرنة لا جمود فيها . ونصت المادة ١٢ علىأنالدراسة فى المدرسة الابتدائية تدور حول موضوعات اجتماعية واقتصادية وصحية وترويحية ذات صلة مباشرة بحياة التلميذ ، وتربطبينه وبينبيئته وتشعره بأنه فرد فى جماعة يعيش فيها ويتعاون معها . والمادة صريحة صراحة تامة فىضرورة تغطية هذه الموضوعات للاساسيات والمعلومات الضرورية الاساسية فى المواد المختلفة كالقرآن الكريم واللغة والتربية الاجتماعية والحساب والعلوم والصحة والاناشيد والموسيقى والتربية الرياضية والرسم والاعمال اليدوية . ويقوم المدرسون والمدرسات ، بمعاونة المفتشينوتحت اشراف الادارةالعامة للتعليمالابتدائى، وادارةالبحوثوالمشروعات، بتجربة هذه المناهج الجديدة وبناء عدد من الوحدات الدراسية زيادة عما تم وضعه من قبل فى المناطق الشمالية والجنوبية والوسطى والاسكندرية والفيوم وبنها والجيزة .

وقد رأينا ان تسير التجربة بشىء من البطء وفىعدد محدود منالمدارس وبدأنا بالصف الاول ثم الثانى فالثالث وهكذا .. وفى نفس الوقت يدرب المدرسون والمدرسات عمليا على طرق التدريس ، وتتبادل المدارس الزيارات ، وتتعاون مدارس المعلمات فى هذا التدريب وفى عملية بناء الوحدات وتجربتها ، ويتبع فى تنفيذ المناهج نظام مدرس الفصل من الصف الاول الى الرابع ونظام المدرس المتخصص فى مجموعة من الموادفى الفرقتين الخامسة والسادسة وذلك فى غالبية المدارس .

أما التوجيه والتفتيش فى المدرسة الابتدائية فيقوم به مفتش القسم وهو المفتش المسئول عن المدرسة الابتدائية فنيا واداريا ، ويقومالمفتش بتفتيش حوالى ٢٥ مدرسة ، ويعاونه مساعد ، وقد حدد لكل منهما اختصاصه .

كان هذا هو الحال حتى العام الماضي ، الا ان الادارة وجدت ان مستوى التلاميذ فى الصفين الخامس والسادس أقل مما ينبغى ، ويرجع هذا الى المدرس والى التوجيه ، فعالجت الحال بأن أوصت بضرورة اختيار الممتازين من المدرسين من حملة الشهادة الاضافية أو شهادة المعلمين الخاصة للتدريس بهذين الصفين ، كما تقرر أن يقوم بتفتيش الصفين الخامس والسادس مؤقتا مفتشون من الاعدادى أو الثانوى أو مدارس المعلمين والمعلمات ، على أن يكون تفتيش هؤلاء على المواد التى ليست من اختصاص مفتش القسم . وهذا الاجراء يعد اجراء مؤقتا الى أن يعد ويدرب مدرسو الصفين الخامس والسادس ، وذلك لان الاصل أن يكون مفتش القسم هو المسئول عن المدرسة الابتدائية مسئولية تامة

ويجد مفتشو الاقسام صعوبة كبيرة فى تأدية واجبهم على الوجه الصحيح وذلك لانتشار المدارس فى القرى والنجوع وصعوبة الوصول اليها ، وهم يلحون دائما فى استعمال السيارات الخاصة ، والقواعد المالية كثيرا ما تقف حائلا بينهم وبين تحقيق ما يريدون .

ولذلك نأمل ان يوضع لانتقالهم نظام يمكنهم من حسن اداء عملهم ، ويشتق من الانظمة المختلفة للوظائف المتشابهة فى الوزارات الاخرى .

والمدرسة الابتدائية لا زالت فى الريف وفى الصحارى تحتاج الى كثير من الرعاية الصحية للتلاميذ والتلميذات ، من حيث توفير الجو الصحى فى المدرسة ، ومن ناحية العلاج ومياه الشرب والمبانى وخاصة دورات المياه . ونحن نرجو أن يكون لوزارة التربية جهاز صحى كامل ووحدات صحية متنقلة فى الريف بحيث لا تقل زيارة الطبيب لكل مدرسة عن مرة فى الاسبوع مع تعيين زائرة صحية فى كل قسم ، وتخصص أقسام مجانية فى المستشفيات للمرضى من التلاميذ ويصرف الدواء من أقرب وحدة صحية أو مستشفى حسب الظروف . هذا فى المدينة . أما فى الريف فنرى أن تزود كل منطقة بعيادة متنقلة تمكن الطبيب من اداء وظيفته ، ذلك لان الرعاية الصحية جزء من العملية التعليمية ولا ينفصل عنها ، كما نرجو توفير الغذاء لتلاميذ المدارس باعتبارها عملية ضرورية للنهوض بالتعليم الابتدائى ، ونحن نلاحظ أن نسبة حضور التلاميذ يتناسب تناسبا طرديا مع التغذية ، فيلاحظ كثرة غياب التلاميذ فى الايام التى لا تصرف فيها التغذية .

مشكلات التعليم الابتدائى

الميزانية ـ المبانى

للاستاذ احمد حلمى على
المدير المســاعد للتعليم الابتــدائى

مقدمة :

أساس أى بحث فى المسائل الاجتمــاعية والاقتصادية هو « حركة السكان » ، اذ أن السكان هم الذين يفيدون من أى مشروع اصلاحى عام .

وكان سكان الاقليم المصرى فى عام ١٨٠٠ فى مدة الحمـلة الفرنسـية حوالى مليونين ونصف مليون ، زادوا فى مستهل القرن العشرين الى أربعة أضعاف ، أى بلغوا عشرة ملايين . ويقدر سكان الاقليم المصرى حاليـا بحوالى سبعة وعشرين مليونا ، ينتظر أن يزيدوا تدريجا حتى يبلغوا فى نهاية القرن العشرين أكثر من أربعين مليونا ، وخاصة اذا أخذنا فى الاعتبار استقرار نظام الحكم واستتباب الامور فى البلاد واستقلالها استقلالا تاما وزيادة المساحة المزروعة والتصنيع وما يرجى من ورائه من رفع مستوى المعيشة ثم يقظة الوعى الصحى والقومى والسياسى والاقتصادى .
اذن هناك سباق بين حركة السكان وحركة الاصلاح .

وميداننا التربية والتعليم ، والتعليم الابتدائى بوجه خاص . وهو أساس التعليم فى البلاد ، وعنوان رقيها ونهضتها ، وتحرير البلاد من الامية دليل عزتها وكرامتها .

وقد قدرت نسبة الامية فى عام ١٨٨٢ بحوالى ٩١٫٧ ٪ ، وقدرت فى عام ١٩١٧ بحوالى ٩١٫٣ ٪ ، اى ان نسبة الامية لم تنخفض خـلال ٣٥ عاما من ايام الاحتلال أكثر من ٠٫٤ ٪ ، مما يدل على أن الاحتلال البريطانى لم يكن يعنى بنشر التعليم فى مصر ، وانما كان يصرف همه الى اعداد طبقة من الموظفين يستعين بهم فى ادارة شئون البلاد .

وحسب تعداد عام ١٩٤٧ قدرت نسبة الاميــــة بحوالى ٧٣٫٧ ٪ اى أننا نزلنا بهذه النسبة نحو ١٨ ٪ رغم الظروف التى كانت تـكتنف البلاد قبل الثورة .

والمتتبع لحركة التعليم فى المرحلة الاولى فى سنوات متباعدة يجد تفاوتا كبيرا يذهب صعدا فى أعداد التلاميذ .

ففى عام ١٨٧٥ كان عدد تلاميذ المرحلة الاولى (أولى وابتــــدائى) ١٢٥٫٥٣٧ تلميذا وتلميذة

وفى عام ١٩٢٠ كان عدد تلاميذ المرحلة الاولى (أولى وابتــــدائى) ٣٢٣٫٠٢٦ تلميذا وتلميذة

وفي عام ١٩٥١ كان عدد تلاميذ المرحلة الاولى (أولى وابتـــدائى) ٤٥٧ر٤٩١ر١ تلميذا وتلميذة .

ومن بعد الثورة حتى العام الدراسي الحالى ١٩٥٩/٥٨ ظلت الزيادة فى اطراد حتى بلغ عدد تلاميذ المرحلة الاولى حسب ما جاء فى المفـــكرة الاحصائية لعام ١٩٥٩/٥٨ حوالى ٠٦٧ر٢٨٦ر٢ تلميذا وتلميذة أى أن عددهم زاد الى الضعف تقريبا فى السنوات السبع للثورة .

على انه قد حدث فى أول عهد الثورة حدث جليل ، اذ صدر القــانون رقم ٢١٠ لعام ١٩٥٣ فوحد مدارس المرحلة الاولى بعد أن كانت أنواعا مختلفة هي الكتاتيب والمدارس الاولية ، والاولية الراقيـــة والمدارس الابتدائية التى تسير على منهج خاص وتدرس فيها اللغـــة الانجليزية ، وتتقاضي مصروفات . وبهذا التوحيد حلت مشكلة من أعجب المشكلات التي واجهتها مصر فى تاريخها الطويل .

وكان هذا التوحيد امنية قررها مجلس الشورى فى عام ١٨٨٦ وجاءت ثورة عرابي عام ١٨٨٠ فأكدت هذا الاتجاه كما ورد فى كتــاب **التعليم فى مصر فى مائة عام** لاستاذنا الجليل اسماعيل محمود القباني . وقد صــدر كتابه هذا فى عام ١٩٤٨ ، وجاء على يديه ــ من محاسن الصدف ــ تنفيذ هذا التوحيد .

وللثورة فضل آخر فى حل مشكلة لا تقل اهمية عن مشكلة توحيـــد المرحلة الاولى وهى مشكلة المباني . اذ أصدرت الثورة فى ٢٢ ديسمبر عام ١٩٥٢ قرارا بانشاء مؤسسة أبنية التعليم مما سيرد ذكره عند الكلام عن مباني المدارس .

الميزانية :

اما من حيث تكاليف التعليم ، ففى عهد الاحتلال البريطانى كان ماينفق على التعليم كله يعادل ٢ ٪ من ميزانية الدولة ، ويخص التعليم الاولى من هذه النسبة ٠٠٠ر٢٠ عشرين ألف جنيه كل عام .

وفى العام الدراسي الحالي بلغت ميزانية الدولة ٠٠٠ر٦١٥ر٣٥٧ جنيها خص وزارة التربية والتعليم ٠٠٠ر٣٢٦ر٣٩ جنيها . وكان نصيب التعليم الابتدائي ثمانية عشر مليونا ونصف مليون أى بنسبة حوالى ٥٠ ٪ من ميزانية الوزارة . وسيبلغ نصيبه فى العام الدراسى القادم حوالى عشرين مليونا من الجنيهات . وهكذا نرى أن التعليم فى المرحلة الاولى كان يكلف الدولة فى عهد الاحتلال عشرين الفا من الجنيهات ، ولكنه فى عهد الثورة يتكلف عشرين مليونا من الجنيهات .

الالزام :

وفى عام ١٩٢٣ صدر الدستور المصرى . وقد نص فى المادة ١٩ منه على أن « التعليم الاولى الزامى للمصريين من بنين وبنات وهو مجانى فى المكاتب العامة » .

ومنذ عام ١٩٢٥ تعددت المحاولات وصدرت قوانين لتعميم التعليـم

وتحسين أنواعه والارتفاع بمستوى معلميه والتقريب بين المدرستين الابتدائية والاولية الى ان جاءت الثورة المباركة واصدرت فى عام ١٩٣٥ القانون رقم ٢١٠ ، وهذا القانون يمثل أهم انقلاب فى تاريخ التعليم فى مصر . فقد جعل توحيد المرحلة الاولى عمليا وأقام البناء التعليمى على أساس من المساواة وتكافؤ الفرص ، ووضعت سياسة لاعداد المعلمين وتوفير المبانى الصالحة ، ثم جاء مشروع الوحدات المجمعة الذى يجعل من المدرسة صورة من المجتمع الصغير ، تنتفع من عمل المؤسسات الاخرى التى تقدم الخدمات وتتعاون معها فى خدمة الشعب ، وبذلك تمتد خدمات المدرسة الى خارج الاسوار ، وتشع الاضواء منها الى المجتمع كله .

وتقضى الفقرة الاولى من المادة السادسة من القانون رقم ٢١٠ بأن « تعين بقرار من وزير المعارف العمومية الجهات التى أنشئت فيها المدارس الابتدائية اللازمة والتى يسرى عليها حكم الالزام » . وحكمة هذا النص واضحة لانه مع تقرير مبدأ الالزام بصفة عامة لا يجوز تطبيقه الا اذا وجدت الاماكن الكافية لجميع الملزمين .

وعدد الملزمين فى العام الدراسى الحالى هو ٦٦٩٠٠٠ طفل قبلت منهم المدارس الابتدائية بكافة أنواعها ٥٠٢٫٠٠٠ ولم يمكن قبول ١٦٧٫٠٠٠ وبذلك تكون النسبة العامة للقبول ٧٥ ٪

وقد قبلت مناطق القاهرة الشمالية والقاهرة الجنوبية وبورسعيد والسويس جميع الملزمين فنسبة القبول فيها ١٠٠ ٪

واقل نسبة للقبول هى ٤٠ ٪ فى منطقة كفر الشيخ ، ٤٥ ٪ فى منطقة سوهاج لظروف خاصة بهاتين المنطقتين . فليس بها المبانى اللازمة وقراها متباعدة مبعثرة فى جهات نائية .

اما باقى المناطق فالنسبة تتراوح بين ٩٥ ٪ ، ٥٨ ٪ .

وفى العام الدراسى القادم سيكون عدد الملزمين ٦٨٣٠٠٠ أى بزيادة سنوية قدرها ٢٫١ ٪ . وستكون سعة الصفوف بالمدارس ٥١٥٦٩٤ ، وعلى ذلك يتخلف ١٦٧٣٠٦ ، أى ما يعادل من تخلفوا هذا العام تقريبا . وسبب هذا التعادل انه لن يسمح برسوب عدد كبير .

ومن ذلك نرى اننا قطعنا شوطا بعيدا فى طريق تنفيذ الالزام ووثبنا به وثبات واسعة . وكنا نود أن يستمر فى نفس الطريق وبنفس السرعة ولكن سياسة الدولة فى الوقت الحاضر اضطرتنا الى أن نتريث قليلا ونثبت فصول السنة الاولى لنتدبر المدارس التى لم تستكمل صفوفها . ولاستكمال هذه المدارس وضعت الادارة مشروعا للنمو الحتمى لسنوات خمس تبدأ من ٥٩/٦٠ وتنتهى فى ٦٣/٦٤ كما يلى :

صافى الفصول الجديدة الحكومية والحرة المعانة بالفصول المطلوبة لعام ٥٩/٦٠ هو ٣٢٧٩

صافى الفصول الجديدة الحكومية والحرة المعانة بالفصول المطلوبة لعام ٦٠/٦١ هو ٢١٢٤

صافى الفصول الجديدة الحكومية والحرة المعانة بالفصول المطلوبة لعام ٦٢/٦١ هو ١٣١٦ .

صافى الفصول الجديدة الحكومية والحرة المعانة بالفصول المطلوبة لعام ٦٣/٦٢ هو ١٣٣٢

صافى الفصول الجديدة الحكومية والحرة المعانة بالفصول المطلوبة لعام ٦٤/٦٣ هو ٢٢٨٨

المبانى :

وفى العشر سنوات السابقة على الثورة لم تزد المبالغ المعتمدة لانشاء أبنية التعليم الابتدائى على ٧٣٧ر٧٠٠ جنيه ولم يزد عدد المدارس المنشأة فى نفس المدة على ٥٥ مدرسة أى بمعدل ٥ مدارس فى السنة ، فى حين بلغ عدد الاطفال الذين هم فى سن الالزام حوالى ثلاثة ملايين ، لاتستوعب المدارس منهم سوى حوالى نصف هذا العدد (١ر٤٩١ر٤٥٧) . وكان معظم هذه المدارس يقوم فى مبانى مستأجرة لا تتوافر فيها الشروط الصحية والتربوية فضلا عن ضيق حجراتها ونقص مرافقها وارتفاع أجورها .

ولذلك بادرت الثورة فى سنتها الاولى بل فى ٢٢ ديسمبر عام ١٩٥٢ باتخاذ علاج حاسم لهذا الموقف فأصدرت مرسوما بانشاء « مؤسسة أبنية التعليم » وجعلت مهمتها رسم سياسة اقامة ابنية مدارس المرحلة الاولى ثم للمراحل الاخرى ولتنفيذ هذه السياسة أذن لوزير المالية فى عقد قروض بمبلغ عشرة ملايين من الجنيهات ، وحتى لا يعطل الروتين الحكومى جهود هذه المؤسسة جعلت ميزانيتها مستقلة وملحقة بميزانية الدولة .

وانطلق رجال المؤسسة الى غايتهم فى ايمان وصبر وعزم شديد ، فأتموا فى ست سنوات انشاء ٩٥١ مدرسة ابتدائية و ٢٥٠ مدرسة وحدة مجمعة . وبذلك استطاعوا فى هذه الفترة الوجيزة انشاء ١٢٠١ مدرسة ما كانت لتتم فى العهد البائد فى أقل من ٢٤٠ سنة بمعدل ٥ مدارس سنويا .

ومع ذلك فلا يزال الشوط طويلا والتعليم الابتدائى فى حاجة الى أربعة آلاف مدرسة ، ليؤدى رسالته على الوجه الاكمل ويحقق آمال الامة فى المدرسة الابتدائية

وقد دلت الاحصاءات الاخيرة على انه يخص التعليم الابتدائى ٥٣٣٥ مبنى ، تشغلها ٥٦٧٠ مدرسة مؤجرة وقيمة ايجارها السنوى ٣٥٤ر٠٠٠ جنيه وهو مبلغ ضخم يلفت النظر . وهذا بيان بحالة المدارس الابتدائية أعدته ادارة الاحصاء بالوزارة :

١ ــ دورات المياه :

٢٥٥٠ مدرسة بها دورات مياه كافية وصالحة بنسبة ٤٧ر٨ ٪
١٧٤٦ مدرسة بها دورات مياه غير كافية بنسبة ٣٢ر٧ ٪
٩١٧ مدرسة بها دورات مياه غير صالحة بنسبة ١٧ر٢ ٪
١٢٢ مدرسة لا يوجد بها دورات مياه بنسبة ٢ر٣ ٪

٢ ـ الافنية :

٢٧٥٥	مدرسة بها أفنية كافية بنسبة	٥١ر٦ ٪
١٧٩٤	مدرسة بها أفنية غير كافية بنسبة	٣٣ر٧ ٪
٧٨٦	مدرسة لا يوجد بها أفنية بنسبة	١٤ر٧ ٪

٣ ـ صلاحية المبنى :

٣٢٦٣	مدرسة صالحة المبنى	بنسبة	٦١ر٢ ٪
٤٥٣	مدرسة يمكن اصلاحها	بنسبة	٨ر٥ ٪
١٣٢٢	مدرسة تستعمل للضرورة	بنسبة	٢٤ر٨ ٪
٢٠٢	مدرسة بهاجزءصالحوجزءغيرصالح	بنسبة	٣ر٧ ٪
٩٥	مدرسة متصدعة يجب ازالتها	بنسبة	١ر٨ ٪

ومن هذا البيان يتضح أن المدارس الابتدائية فى حاجة ماسة الىالعناية والاصلاح ، وحبذا لو تعاون الشعب مع الحكومة فى اصلاح المبانى القائمة حتى يمكن النهوض بها فى وقت قريب ، والا فان الاصلاح سيستغرقاكثر من ١٥ عاما حتىتتخلص الوزارة منالمدارس المتصدعةوالمدارسالمستعملة للضرورة ومجموعها ١٤١٧ مدرسة .

وعلى الرغم من ذلك لم تقف الادارة مكتوفة الايدى بل تقدمتبمشروع بناء ١٣٠ مدرسة كل عام لمدة خمس سنوات ـ ٧٠ سبعون مدرسة من ذات الاثنى عشر فصلا تنشأ فى المدن و ٦٠ مدرسة من ذات الستةفصول تنشأ فى القرى . ويتكلفهذا المشروع حوالى خمسةملايين منالجنيهات . وانا لنأمل أن يخفف هذا المشروع من حدة المشكلة .

مشكلات المدرسين فى التعليم الابتدائى

للأستاذ محمد صفر على

رئيس القسم بالتعليم الابتدائى

مشكلة اعداد المدارس للمدرسة الابتدائية تنقسم الى ثلاث مشكلات رئيسية :

أولا : مشكلة اعداد مدرس قائم بالعمل فعلا ليكون صالحا لعمله على الوجه الأكمل .

ثانيا : مشكلة اعداد من يلزم من المدرسين للفصول الجديدة .

ثالثا : عمل الترتيبات اللازمة لبعمل كل مدرس بهذه المرحلة فى موطنه الاصلى (أي حل مشكلة المغتربين)

أولا ـ تدريب المدرسين القائمين بالعمل فعلا :

قامت الادارة العامة للتعليم الابتدائى بالتعاون مع ادارتى الاحصاء والتدريب بالوزارة باحصاء المدرسين الذين يعملون فى هذه المرحله ومؤهلاتهم ثم قسمت هذه المؤهلات الى ثلاثة أقسام :

(أ) مستوى الكفاءة الاساسى وهو المستوى الذى يصلح حامله للقيام بالتدريس بهذه المرحلة .

ب) مؤهلات يمكن بقاؤها مع التدريب .

جـ) مؤهلات دون المستويات المقررة .

وتقوم الادارة بالتعاون مع ادارة التدريب والمناطق التعليمية بتدريب ورفع مستوى النوع الثانى ، أما النوع الثالث فقد عملت وتعمل الادارة على التخلص منهم فى كل عام اما بتحويلهم الى الأعمال الكتابية أو المدارس الفنية أو امناء معامل .

وهذه هى النسب المئوية لكل نوع فى السنوات الدراسية الثلاث الاخيرة :

المستوى	٥٧/٥٦	٥٨/٥٧	٥٩/٥٨
المستوى الأساسى	٪ ٥٤	٪ ٥٧	٪ ٦٣
مؤهلات يمكن بقاؤها بالتدريب	٪ ٣٢	٪ ٣٠	٪ ٢٩
مؤهلات دون المستويات	٪ ١٣	٪ ١١	٪ ٦
الجملة	٪ ٩٩	٪ ٩٨	٪ ٩٨

والباقى مؤهلات جامعية عليا وقد بلغ عدد من نقل من غير المؤهلين هذا العام للتعليم الفنى ٥٥٤ كما نقل منهم ٢٣٠ امناء معامل ، وللعمل الكتابى ٨١٩

ثانيا ــ اعداد ما يلزم من المدرسين للفصول الجديدة :

تعد الادارة فى كل عام ميزانية تقريبية لعدد الفصول الجديدة المنتظرة بعد ثلاث سنوات (وهى المدة اللازمة الآن لتخريج مدرسى المرحلة الاولى) حسب الأسس المتبعة في ذلك الوقت ثم تحسب عدد المدرسين اللازمين لهذه الفصول فى كل منطقة على حدة مبينة فيه ما يلزمها من المدرسين والمدرسات ، ومراعية ما ينتظر ان يخلو بالمعاش والوفاة والترقية ، والنقل لوظائف أخرى أو مناطق أخرى ، وكذلك ما ينتظر ان ينقل اليها كمغترب . ثم تتقدم بهذا البيان المفصل لادارة المعلمين بالوزارة وهى بدورها تعد ميزانيتها وعدد الفصول الواجب فتحها بالسنة الاولى حتى يتخرج بعد ثلاث سنوات العدد اللازم فى كل منطقة على حدة وذلك حسب الأسس والقواعد المتبعة فى ذلك الوقت .

ثالثا : الترتيبات اللازمة ليعمل كل مدرس بموطنه الأصلى :

كانت السياسة الانشائية لتخريج المدرسين قبل الثورة تهدف الى تخريج العدد اللازم لجميع المدارس بالمناطق جميعا ولم يكن من سياستها أن يتخرج من كل منطقة العدد اللازم لها ، اي لان تكتفى ذاتيا ، ونتج من هذا ان اصبح عدد كبير من المدرسين يعمل فى غير موطنه الاصلى. وظل هذا العدد ينمو ويتراكم عاما بعد عام . وتكررت شكوى هؤلاء المدرسين من اغترابهم فعملت الوزارة على تخفيف حدة هذه المشكلة ونظمت عودة المدرسين لموطنهم الاصلى. بالمنشور رقم ٢٣٢ الذى حدد عدد المدرسين الذين يقبلون بكل منطقة بما لا يزيد على ١٠٠ مدرس حسب ترتيب مدة اغترابهم .ولكن هذا لم يكن كافيا لحل هذه المشكلة وكثر عدد المغتربين فى المناطق النائية خصوصا وقد كان عدد من يتخرج منها سنويا أقل من اللازم لفصولها الجديدة وهذا العجز يسد سنويا بتعيين مغتربين جدد مما يزيد المشكلة حدة

ولهذا رات الادارة أن حل هذه المشكلة لايكون الا عن طريقين متوازيين :

الطريق الأول : ترسم سياسة تخريج المعلمين على أساس أن يتخرج بكل منطقة العدد الكافى لفصولها الجديدة ، وعدد آخر يكفى لسد النقص الناتج من عودة المغتربين الى موطنهم ، وفى نفس الوقت يتخرج من المعلمين فى المناطق التى بها مغتربون يعملون خارجها مثل القاهرة والاسكندرية وشبين الكوم عدد اقل من حاجتها سنويا ويسد هذا العجز بمغتربيها الذين ينقلون اليها كل سنة .

الطريق الثانى : يحصر عدد المغتربين فى كل منطقة وموطنهم الأصلى وعلى ضوء هذا الاحصاء ترتب الخطوات اللازمة لعودة كل منهم لموطنه .

ولهذا طبعت فى أوائل عام ١٩٥٧ بطاقات يملؤها المدرسون أنفسهم استهدافا لصحة البيانات التى تخص المدرس شخصيا كمحل الميلاد ومحل اقامة والديه أو الأسرة ومحل عمل الزوجة أو الزوج اذا كانت أو كان موظفا وتاريخ نقله أو تعيينه بالمنطقة ورغبته فى النقل أو البقاء فى منطقته الحالية .

وقد اتخذت هذه البيانات كعناصر اساسية لتحديد معنى المغترب ثم قامت ادارة الاحصاء بالوزارة بتحليل هذه البيانات .

وقد تبين أن عدد الراغبين فى النقل ٨٦٧٤ مدرسا ومدرسة . وظهر أن نصف هذا العدد تقريبا يرغب فى النقل لمناطق القاهرة . ويلى القاهرة فى شدة الرغبة في النقل اليها منطقتا الاسكندرية وشبين الكوم . كما ظهر ان نصف عدد الراغبين فى النقل للاسكندرية ممن يعملون فى منطقة دمنهور .

وعلى ضوء هذا التحليل تقرر فى صيف ١٩٥٨ اجراء تجربة عن طريق الادارة لنقل المغتربين فى مناطق أسوان وقنا وسوهاج ودمنهور والقنـاة الى مواطنهم الاصلية عدا من يرغبون فى النقل للقاهرة بالنسبة لجميع هذه المناطق وللاسكندرية بالنسبة لمدرسى منطقة دمنهور نظرا لكثرة عددهم .

وتم فعـلا نقل جميـع هؤلاء المدرسين التربويين الذين أمضوا عاما أو أكثر الى موطنهم الأصلى وبلغ عددهم حوالى ٤٤٦ مدرسا ومدرسة .

أما الراغبون فى النقل للقاهرة من هؤلاء فقد سرى عليهم نظام المنشور رقم ٢٣٢ وقامت مناطق القاهرة الثلاث بتنفيذه .

ونتيجة لهذه التجربة قررت الوزارة انشاء مكتب بالادارة العامة للتعليم الابتدائى يتكون من : (١) مدير عام التعليم الابتدائى ، (٢) المدير المساعد بالادارة (٣) المدير المساعد لمعاهد المعلمين والمعلمات (٤) المدير المساعد لادارة الاحصاء (٥) رئيس قسم المعلمين بالادارة العـامة للتعليم الإبتـدائى (٦) رئيس قسـم التعيينات بادارة المستخدمين بالوزارة أعضاء . على أن يتولى هذا المكتب تنسيق عملية توطين المغتربين ، وحددت اختصاصاته كما يأتى :

(١) التعرف على احتياجات المناطق ، وخاصة النائية ، من المدرسـين والمدرسات مع مراعاة مبـدأ تأنيث هيئة التدريس بمدارس البنات ثم المشتركة فى الاربع فرق الاولى بمدارس البنين .

(٢) حل مشكلة المغتربين فى أقرب وقت .

(٣) اعداد حركات نقل المدرسين المغتربين من المنـاطق المختلفة حسب حاجيات كل منها ورغبات المغتربين وأحقيتهم ثم اعتمادها من السيد وكيل الوزارة المساعد للتعليم العام على أن تكون واجبة التنفيذ بمجرد اعتمادها من سيادته .

وقد قام هذا المكتب باعداد وطبع بطاقة جديدة للمغتربين بعد تقويم البطاقة السابقة ثم ارسلت بكميات كافية لجميع المناطق وطلب منها تنظيم عملية ملء هذه البطاقات وعمل الضمانات الكافية لتصل هذه البطاقة لكل مغترب ، وأن يوقعها المدرس ومفتش القسم والمدير المساعد للتعليم الابتدائى بالمنطقة .

ثم وردت هذه البطاقات تباعا لادارة الاحصاء بالوزارة ، وحللت بياناتها ، وطبعت نتائج هذا التحليل ، ورتب الراغبون فى النقل الى كل منطقة حسب مدة اغترابهم .

وقد ظهر من هذا التحليل أن عدد الراغبين فى النقل من مناطقهم ٧٢٩١ مدرسا ومدرسة .

وانه يمكن نقل حوالى ١٠٦٥ منهم بدون زيادة أو نقص فى درجات أي منطقة « أى بطريقة البدل فى الوظائف أو الدرجات » كما تبين أنه يمكن تصفية مغتربى أسوان وسوهاج الراغبين فى النقل لغير القاهرة والاسكندرية نهائيا فى صيف ١٩٥٩ . أما مغتربو قنا فينتظر تصفيتهم فى صيف ١٩٦٠ لقلة المتخرجين فى معاهد المعلمين بها صيف ١٩٥٩ ـ هذا وسيتم نقل العدد الاكبر منهم هذا العام بالقدر الذى يسمح به عدد المتخرجين حسب أقدميتهم فى الاغتراب ٠

كما ظهر امكان نقل جميع المدرسات المتزوجات الى المناطق التى يعمل بها أزواجهن وقد بلغ عددهن حوالى ٢٥٠ مدرسة ٠

أما المغتربون فى المناطق الأخرى فسوف يتم نقلهم الى موطنهم الأصلى تباعا ابتداء من هذا العام فى حدود ثلث عدد الدرجات الجديدة فى القاهرة والاسكندرية وشبين الكوم وفى حدود ٤٠ ٪ من الدرجات الجديدة بالنسبة للراغبين فى النقل للمناطق الأخرى ٠

كما تقرر تفضيل المدرسات فى النقل على المدرسين اذا تساوت جميع الظروف ٠

وقد أعد المكتب مشروع حركات التنقلات بالنسبة لحوالى ٢٠٠٠ مدرس ومدرسة وسيعتمد قريبا من السيد وكيل الوزارة المساعد .

وبهذا تعمل الوزارة على أن تقضى نهائيا على مشكلة المغتربين لتحقق الرغبة فى العمل على استقرار المدرسين بمواطنهم الاصلية حتى تنقطع الشكوى ويطمئن كل مدرس فى عمله ويستطيع ان يؤدى رسالته على الوجه الاكمل .

آراء فى مكافحة الامية

للاستاذ عبد العظيم سعود
مدير عام منطقة دمنهور التعليمية

يتألم المرء كثيرا حينما يرى الاخطاء ترتكب ولا يستطيع لها دفعا ، يؤنبه ضميره اذا لم يبد رأيه فى علاج هذه الاخطاء وان لم يؤخذ بهذا الرأى وأنا موقن أن طريقنا فى مكافحة الامية بها أخطاء . ولا اشك ان الكثيرين قد حاولوا اصلاح هذه الاخطاء ،ولكنى لا أعفى نفسى من المساهمة فى هذا الشأن ولو بأبداء الراى فقط أخذ به أم لم يؤخذ . فالدارسون فى أقسام مكافحة الأمية اما عمال زراعيون أوعمال صناعيون » والصنف الأول يكون عادة بالقرى والصنف الثانى يكون بالمدن .

أما العمال الزراعيون فلا ينتهون غالبا من عملهم فى الحقول معظم أيام السنة الا عند غروب الشمس . فاذا كانت الدراسة تبدأ فى سبتمبر وتنتهى فى أوائل يونيو فمعنى هذا أنهم ينتهون من عملهم فى الحقول فيما بين الخامسة والسابعة مساء ،بينما تبدأ الدراسة عادة فى السادسة والنصف وتنتهى قرب التاسعة ونتيجة لذلك لا يكاد الدارس ينتهى من عمله فى الحقل حتى يبدأ عمله فى القسم فيكون متعبا لا يقوى على تفهم مايدرس له

أما العمال الصناعيون فهم خليط من عمال فى مصانع تعمل فترتين أو مصانع تعمل فترة واحدة ، أو عمال غير مقيدين بوقت معين . والنوع الاول عادة ينتهى من عمله فى الساعة الثانية أو الثانية والنصف مساء وهؤلاء لا ينتظمون فى الدراسة الا اذا كانت عقب انتهائهم من عملهم أى فى نحو الثالثة مساء .وليس من المعقول ان يقبلوا على الدرس وهم منهكو القوة،لم يتناولوا غذاءهم وان تناولوه فعلى عجلة ودون أن يستريحوا بعده ولو فترة بسيطة كى يستطيعوا تتبع ما يدرس لهم . واذا قيل لماذا لا تكون الدراسة لمثل هؤلاء فى الساعة السادسة مساء مثلا أجيب : ان الواقع اثبت ان اكثرهم لا يحضرون وذلك لان مساكنهم فى أنحاء متفرقة وبعيدة ولأنهم يقومون مبكرين جدا ، فاذا وصلوا الى منازلهم كان أول ما يعمدونه هو النوم، والنوم الى وقت لا يمكنهم من الذهاب فى الميعاد الى مكان المدرسة وقد جرب ذلك فى عمال ومصانع كفر الدوار وشركة البيضا

أما العمال الذين يعملون فترة واحدة فحكمهم فى ذلك حكم العمال الزراعيين فهم ينتهون من عملهم فى السادسة مساء وتبدأ الدراسة فى السادسة والنصف فيكونون فى حالة اجهاد شديد

أما العمال الذين يعملون احرارا فلا يرتبطون بميعاد معين، فمادام هناك عمل فلا داعى للدراسة ،وان لم يوجد عمل ذهبوا الى المدرسة وهؤلاء لا يكاد يتشابه يوم مع يوم آخر فى ميعاد حضورهم

هذا ويجب أن لا يغيب عن بالنا انمعظم العمال الزراعيينلا ينتظمون فى الدراسة الا اشهر معدودات ، ففى مواسم الزراعة والحصيلة والرى والامطار يكون الحضور ضئيلا ، اذ فى الثلاث حالات الاول يكون الدارس قد وصل فى آخر اليوم الى حالة اجهاد شديد لا يستطيع معها حتى مجرد الحضور فضلا عن أن العمل قد يمتد الى الليل أيضا ·

أما فى الحالة الرابعة وهى حالة الامطار فيكون الانتقال الى المدرسة ومنها ، صعبا خاصة اذا كان الدارسون من بلدة أخرى غيرالبلدة التىبها المدرسة والعودة تكون غالبا فى الظلام مما يعرضهم لكثير من المتاعب ·

هذا وتتراوح أعمار الدارسين بين التاسعة وما فوق الخمسين ، وهو مدى واسع يشعر بعدم التجانس ويسبب انعدام الالفة بل الحرج فىكثير من الاحيان ، وفى اعتبارى أن هذا يؤثر كثيرا فى حالة الدارسين النفسية وبالتالى فى درجات تحصيلهم

هذا ولا يكاد يخلو قسم من أقسام المكافحة من دارسين لهم محاولة تعلم مبادىء القراءة والكتابة .وهؤلاءهم الذينيولى المعلم عناية بهم ويهمل الباقين لعدم تجاوبهم معه وان كان هذا الاتجاه غير سليم فانه هو الذى يحدث ، وربما يرجع ذلك الى عامل نفسى لا يسهل التخلص منه

وهناك عامل هام جدا وهو عدم وضوح الهدف من هذه الدراسة للدارسين . ولا يمكن لشخص النجاح فى أي عمل ما لم يكن هناك هدف معين يسعى اليه . فالدراية بالكتابة والقراءة ليست هدفا ولكنها وسيلة فيجب ان يوضح للدارس الهدف من هذه الدراسة، كما يجبتشجيعه على القراءة الخارجية واستخدام الصحف والمجلات كوسيلة من الوسائل فى هذا السبيل .

هذا فيما يختص بالدارسين. أمافيما يختصبالمدرسين فانمعظم المعلمين يرغب عن التدريس فى اقسام المكافحة لعواملكثيرة اهمها : ضآلةالمرتب، والحرمان من الراحة معظمأيام الاسبوع فضلا عنأنالكثيرين منهم لا يقيمون بنفس البلدة التى بها المدرسة مما يضطرهم الى دفعجزء كبير منالمكافآت فى الانتقال من المدرسة واليها . ولذلك كله لا يكون لدى المنطقة فرصة اختيار الانسب من المدرسين مما يضطرها الى قبول الراغب فى العمل أيا كانت مقدرته أو اخلاصه . واذا فرض وأجبرت المنطقة أي مدرسعلى العمل فى هذه الاقسام أمكنه التقدم بأعذار طبية وغيرطبية تضطر المنطقة الى قبولها مرغمة ·

والعمل فى هذه الاقسام لا يستقيم الا اذا كان هناك ضمير يحاسب المدرس على العمل . فالرقابة غير دقيقة ولا يمكن أن تكون دقيقة . فالانتقال اليها صعب ويحتاج الى سيارات خاصة وهذهتكلفالدولة اموالا طائلة ، وتتطلب من المشرفين مجهودا كبيرا . فاختيار المدرس الكفء المخلص أمر هام جدا وذلك كما ذكرت غير متيسر تماما .

ونعالج بهذا الشرح ما يأتى .

اما أن تبقى المكافحة ملقاة على عاتق وزارة التربية والتعليم ، واما أن تتكفل بها هيئات غير حكومية .

وفى الحالة الأولى يتبع ما يأتى :

١ ــ يحدد المعلم وتلاميذه الوقت الملائم للدراسة بل وزمن هذه الدراسة أيضا فلا يتقيد بمواعيد تملى عليه .

٢ ــ تكون المكافأة التى تعطى للمعلم بقدر عدد الناجحين من تلاميذه بمعدل متوسط ما تصرفه الوزارة حاليا على التلميذ الواحد. فاذا كان عدد التلاميذ الناجحين ٣٠ مثلا ومتوسط مايصرف على الدارس جنيها ونصف فى السنة (متوسط السنوات السابقة) يعطى هذا المدرس ٤٥ جنيها وهكذا

٣ ــ تعقد المنطقة آخر العام اختبارا للدارسين .

وفى هذه الحالة يمكن توفير ما يصرف للسادة المفتشين والمساعدين والمشرفين وغيرهم .

وفى الحالة الثانية يتبع ما يأتى :

تتكفل هيئات مختلفة (غير وزارة التربية والتعليم) . فتلتزم المصانع بتعليم صناعها القراءة والكتابة بالطريقة التى تلائمها) على أن تقوم وزارة التربية والتعليم باختبار هؤلاء الدارسين سنويا ، ويفصل منهم من لم يستطع اجتياز هذا الامتحان سنتين متتاليتين . ويعطى للمصنع مقدار من المال بقدر ما يصرف على عدد الناجحين

وفى القرى يلتزم العمدة بهذا العمل وله أن يستعين بمن يشاء من أهل القرية من تلاميذ وموظفين حاليين أو متقاعدين . ويختبر هؤلاء الدارسون . ويعطى مكافأة عن كل ناجح يوزعها على من استعان بهم وعلى نفسه .

وفى هذه الحالة تظل الحكومة تحصل الضريبة المقررة على المصانع وعلى ملاك الاطيان الزراعية كما هو الحال الآن .

ووجهة نظرى فى ذلك أن ادارة المصنع أقدر على اختيار الوقت المناسب والزمن اللازم لمن يعمل فيها فضلا عن احكام الرقابة عليهم .

وكذا فى القرى فان عمدة القرية له من السلطة والتأثير ما يستطيع به تنفيذ المكافحة دون عناء أو تقصير ، كما انه يقدر ظروف الدارسين والاوقات التى يمكن أن يستفيدوا فيها بالدراسة .

كما أنه يمكن الاستفادة من الطلبة فى الاجازة الصيفية فى هذا العمل ؛ على أن يمنح الطالب مكافأة معينة عن كل ناجح فى الامتحان من الدارسين وبذلك نكون قد حققنا هدفين معا ، الأول محو الأمية للكبار ، والثانى شغل أوقات الفراغ عند المتعلمين

الحاجة الى اعادة تخطيط المرحلة الاعدادية

للدكتور محمد خليفة بركات
مدير البحوث الفنية والمشروعات

هل حقق التعليم الاعدادى العام أهدافه ؟

لم تحقق المدارس الاعدادية العامة الهدف المقصود من فكرتها . فالمفروض أنها مرحلة «ترمي الى تهيئة وسائل النمو لملكات التلاميذ وميولهم على اختلاف أنواعها من أدبية وعلمية وفنيـة ، والتعرف على ما يظهر فيهم من مواهب ومميزات وميول خاصة حتى يمكن أن يتجهوا فى المرحلة التالية الى نوع الدراسة الثانوية التى تلائمهم »

بهذا المعنى، الذى جاء فى المذكرة الايضاحية للقانون رقم ٢١١ لسـنة ١٩٥٣ بشأن تنظيم التعليم الثانوى، يجب أن تكون هذه المرحلة غير تخصصية بمعنى أن تكون كل مدرسة اعدادية شاملة لجميع أنواع الخبرات الممكن أن يمر بها التلميذ ليمكن اكتشاف مواهبه وميوله . واذن فليس المقصود أن تتنوع مدارس المرحلة الاعدادية بحيث نجـد مدارس اعدادية تجـارية ، ومدارس اعدادية صناعية، ومدارس اعدادية زراعية ، ومدارس اعدادية عامة

خطورة التخصص قبل الأوان :

فمن الثابت فى علم النفس أن من الصعب تحديد الاستعدادات الخاصة للتلاميذ عند سن ١٢ سنة وهى سن الالتحاق بالمدارس الاعدادية ، وذلك لان القدرات الخاصة لا تتميز بوضوح الا بعد سن ١٥ سنة بعـد أن تهيأ للتلميذ الفرص لتجريب مواهبه وميوله فى النواحى المختلفـة .. ولذلك فأى محاولة للتخصص قبل سن ١٥ سنة تكون معرضة لكثير من الاخطاء ، وتؤدى لوضع بعض التلاميذ فى غير مواضعهم ... وتوجيههم الى أنواع من المدارس تخالف طبيعتهم . وقد قامت ادارة البحوث الفنية بتتبع نتائج امتحانات القبول للمدارس الفنية الاعدادية وتبين أن من الصعب اكتشاف الاستعـدادات التخصصية عند الالتحاق بالمرحلة الاعدادية ، بينما نجحت امتحانات القبول للمدارس الثانوية .

هل حقق التعليم الاعدادى الفنى أهدافه ؟

وقد دلت الدراسات التتبعية لخريجى التعليم الاعدادى التجارى والزراعى، بل والتعليم الصناعى أيضا على أن خريجى هذه المدارس لا يصلحون للاندماج فى الاعمال ولا تقبلهم المؤسسات ولا ترحب بهم الشركات .. بينما يزداد الاقبال ويتضاعف على خريجى التعليم الثانوى الفنى

والسبب فى عدم نجاح التعليم الاعدادى الفنى واضح وهو أن التلاميذ قد تخصصوا فيه قبل الأوان ، كما أنهم لا يأخذون تدريبات كافية فى النواحى المهنية ، ولصغر سنهم وعدم نضوجهم جسميا وعقليا لا تتكون عنـدهم الخبرات العملية التى يتطلبها رجال الأعمال ...

هذا فضلا عن أن قوانين العمل في بلادنا لا تسمح للأطفال في هذه الاعمار الصغيرة بأن يمارسوا حرفة من الحرف أو يزاولوا عملا في أعمال الكسب .

لكل هذا نادى رجال التعليم الفنى أنفسهم بالغاء المدارس الاعدادية الفنية . ففى مؤتمر رجال الاعمال ورجال التعليم التجارى تقرر التوصية بالغاء التعليم الاعدادى التجارى على أن تحل محله مدارس اعدادية عملية. وينادى رجال التعليم الزراعى من قبلهم بأن التعليم الاعدادى الزراعى لا يعد زراعا ولا يخرج عمالا زراعيين ويجب الغاؤه .. كما ان رجال التعليم الصناعى يرون أن التعليم الاعدادى الصناعى لا يحقق أهدافه ويجب أن يستعاض عنه بنظام التلمذة الصناعية .

المدارس الاعدادية العملية :

والذى يتتبع تطور فكرة المدارس الاعدادية العملية يجد أنها وحدها هى التى تحقق الاهداف المقصودة من المرحلة الاعدادية ، ذلك لانها مدرسة الإعداد للحياة . ومعروف ان معظم خريجى المرحلة الاعدادية يخرجون للحياة ، ونسبة أقل من النصف تستطيع أن تواصل التعليم الثانوى

والمدرسة الاعدادية العملية ليست مدرسة تخصصية ، وانما هى مدرسة عامة ، تهيىء للتلاميذ فرص التعليم العملى والمران على العمل اليدوى واكتساب عادات واتجاهات نحو حب العمل المهنى ، وان كان من الممكن أن تأخذ صبغة ريفية أو تجاريه أو نسوية لاعداد التلاميذ اعدادا ثقافيا واجتماعيا وعمليا ملائما للبيئة .

وقد روعى فى مناهجها وخطة الدراسة فيها توثيق العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحيط بها بحيث يسهل على التلميذ الاندماج فى البيئة بعد انتهاء تعليمه بها .

فمن أهم عيوب التعليم النظرى أنه يخرج نصف متعلمين ، ويساعد على تكوين طبقة غير منسجمة مع البيئة ، فالتلميذ الذى لاينتهي من التعليم الاعدادى العام الآن ولا نجد له عملا ، ولا يلتحق بمدرسة ثانوية يجد نفسه غريبا عن المجتمع ، ويظن أنه قد اكتسب معلومات نظرية تجعله أرقى من المجتمع ولذا لا يقبل على العمل اليدوى ولا ينسجم فى البيئة العائلية والريفية على الخصوص .

ولكن المدرسة الاعدادية العملية جعلت من أول أهدافها أن تكون صورة للمجتمع وان تكون مركزا للخدمة العامة فيه ، وأن يتبادل الأهالى مع المدرسة الافادة من امكانيات المدرسة وامكانيات البيئة ولذلك نجد أن خريجى المدارس الاعدادية العملية ينسجمون فى البيئة بسهولة .

خطة للمستقبل :

اذا كانت هذه هى الحقائق ، وكان من الثابت أن المدارس الاعدادية العملية قد نجحت نجاحا كبيرا فى تحقيق أغراضها فلماذا لا نفكر فى تطوير التعليم الاعدادى كله ؟

لقد نصت المادة (١٧) من القانون رقم (٥٥) لسنة ١٩٥٧ فى شأن تنظيم التعليم الاعدادى على انشاء المدارس الاعدادية العملية على سبيل التجريب لمدة خمس سنوات .

ولكن الواقع أن هذه المدارس ليست وليدة هذا القانون ، ويخطىء من يظن أنها لا زالت حديثة العهد ، وأن تجربتها لم تتم بعد .. فالذى يتتبع تاريخ هذه المدارس يجد أنها موجودة من قديم ، ويمكن ارجاع تاريخها الى ما قبل عام ١٩١٦ ، ولكنها كانت تتخذ تسميات مختلفة فبدأت باسم المدارس الاولية الراقية ، وأخذت اسم الدراسات التكميلية أحيانا ، وسميت المدارس الابتدائية الراقية فى قانون ٢١٠ لسنة ١٩٥٣ ، وأخيرا سميت المدارس الاعدادية العملية فى القانون رقم ٥٥ لسنة ١٩٥٧ . واتخذت صورة أصلح لتحقيق الاهداف المقصود منها . ولا شك أن استمرار هذه المدارس منذ عام ١٩١٦ حتى الآن يدل على أنها جديرة بالبقاء ، وأن تجربتها قد نجحت نماما لدرجة أقنعت المشرعين وواضعى القوانين بحيث أفردوا لها مكانا فى القوانين المتعاقبة ..

واذن يجب أن نعترف بنجاح هذه التجربة ولا داعى للانتظار حتى تنتهى الخمس سنوات المحددة للتجربة فى القانون رقم (٥٥) لسنة ١٩٥٧ فمن المصلحة العامة أن تكون المدارس الاعدادية العملية هى مدارس المرحلة الاعدادية كلها .

المدارس الحديثة بانجلترا :

لقد أدركت انجلترا أهمية المدارس العملية ، ولذلك جعلت هذه المدارس أهم انواع التعليم التالى للمرحلة الاولى عندها وسمتها المدارس الحديثة Modern Schools لانها تستوعب معظم خريجى المرحلة الاولى . وتسير الدراسة فيها على نظام الورش المهنية ؛ والتعليم النظرى فيها مرتبط بالخبرات المهنية التى يتطلبها العمل فى الورش المختلفة ، والمدرسون فى هذه المدارس من أصحاب الهوايات العملية والميول المهنية ، والمدرس الذى يعين فى هذه المدارس ولا يكون له هواية يبدأ فى تكوين هواية مناسبة له — لانه يجد بالمدرسة مجالا واسعا لجميع نواحى النشاط العلمى ، ولا بد أنه سيكتشف فى نفسه نوعا مناسبا من الهوايات .

وقد قمت بزيارة مدرسة Headington بالقرب من أكسفورد بانجلترا فى عام ١٩٥٠ ، ودهشت عندما وجدت أن عدد الحجرات المخصصة للدراسة النظرية أقل من عدد فصول المدرسة ، ولكنى عرفت السر فى ذلك عندما زرت الورش المتعددة للنجارة والبرادة والحدادة والهوايات الفنية والغزل والنسيج والأعمال التجارية وكان النشاط جاريا فى كل ورشة ولا تستطيع أن تميز العمال من الطلاب ، وكان المدرسون أنفسهم يشتركون مع التلاميذ **فى الأعمال البدوية ويلبسون ملابس العمال .**

وقد لفت نظرى وجود مدرس لغة انجليزية وزوجته المدرسة للتربية الفنية ، والاثنان يعملان بالمدرسة ولكل منهما ناحية تخصصه ولكل منهما الجانب العملى المسئول عنه ، وقد حدثتنى الزوجة عن تاريخ تنمية هوايتها

بالمدرسة وقالت ان كل مدرس هنا مشترك اشتراكا فعليا فى أحد نواحى النشـاط المهنى بجانب قدرته على التدريس النظرى المرتبط بالنشـاط العملى •

وبهذه المدرسة سجل لزيارات رجال الأعمال وعمال المنطقة للمدرسة والخدمات التى طلبوها من المدرسـة ، وسجل لزيارات التـلاميذ للمنطقة ومصانعها ، والندوات المشتركة التى تعقد مع رجال الاعمال وبيان بالحفلات التمثيلية والرياضية التى اشترك فيهـا أهالى المنطقة مع تلاميذ المدرسـة وهيئة التدريس بها •

وقد جاء فى احدى النشرات التى أصدرتها هذه المدرسة أن « مجموعة من التلاميذ قاموا بزيارة لأحد مصانع الحديد ورأوا ماكينة حديثة وبسيطة وقرروا بعد عودتهم شراء ماكينة مثلها لورشة المدرسـة » وجاء فى هـذه النشرة أيضا أن « مجموعات من التـلاميذ تنـاوبوا الاشتراك فى موسم حصاد البطاطس وأن مجموع انتاجهم بلغ ١٠٠ طن من ١٦ فدان » •

الثنائية فى التعليم الاعدادى :

بالرغم من أن مرحلة التعليم الاعدادى يجب أن تكون مرحلة عامة ومتممة المرحلة الاولى من التعليم العام فاننا نجد فى مصر ثنائية واضحة فى هذه المرحلة ، فهناك مدارس التعليم الاعدادى العام » ومدارس التعليم الاعدادى الفنى ، ولكل نوع من هذه المدارس ادارة خاصة به ، ومفتشون خاصون لكل نوع وهذا أدى الى الازدواج والاسراف فى تكاليف التعليم الاعدادى

كما أن هذه الثنائية ليست من المصلحة العامة فى شىء ، انها تسبب نوعا من الصراع بين رجال التعليم العام ورجال التعليم الفنى •

والحل الوحيد لهذه المشكلة هو الغاء هذه الثنائية الغاء تاما فى مرحلة التعليم الاعدادى على الخصوص ، وذلك بتوحيد مدارس المرحلة الاعدادية بأن تكون كل مدارسها من نوع المدارس الاعدادية العملية •

ولا مانع من أن تنشأ لها ادارة مشتركة من المختصين فى التعليم الفنى والتعليم العام •• واذا كان تنازع السلطة على الاشراف على هذه المدارس سيؤثر فى تسميتها فلا مانع من أن تسمى مدارس اعدادية فنية على أن يكون واضحا فى أهدافها وخططهـا عدم التخصص بحيث تكون مدارس اعدادية عملية عامة يهيأ فيها كل أنواع النشـاط العملى الممكن أن يخلق فى التلميذ حب العمل اليدوى •

وليس معنى هذا أن ننكر أهمية التعليم الثقافى العام فى هذه المرحلة فالذى يتصفح مناهج المدارس الاعدادية العملية يجد فيه نسبة كافية من الثقافة النظرية بجانب المناهج العملية والتدريب الميدانى •

والعبرة ليست بتسمية المدارس أو تبعيتهـا للتعليم العـام أو التعليم الفنى وانما المهم هو أن نهيىء للتلاميـذ المتخرجين من المرحلة الأولى بيئة تعليمية مناسبة للنمو العقلى والجسمى والاجتماعى للتلاميذ بين سنى ١٢ و١٥ وهى مرحلة حرجة فى حيـاة أبنـاء كل جيـل ، وهى مرحلة تفتح

الاستعدادات بجانب كونها مرحلة المراهقة التى تتطلب نوعا خاصا من التوجيه النفسى والاجتماعى .

القبول لمدارس المرحلة الثانوية :

بهذا المعنى نرجو أن نعتبر مرحلة التعليم الاعدادى بالصورة السابق ذكرها مرحلة منتهية فى ذاتها لاغلب خريجيها — ولكن هذا لا يمنع من أن عددا من هؤلاء الخريجين يتابعون التعليم الثانوى والعالى .

واذن يجب أن تمنح فى نهاية المدرسة الاعدادية شهادة اتمام الدراسة وليس من الضرورى أن تكون هذه الشهادة ملزمة بالقبول فى المرحلة الثانوية ، بل يجب أن تضع المدرسة الثانوية امتحانا للقبول خاصا بها ، ويجب أن يستمر تنوع المدارس الثانوية الى تجارية وزراعية وصناعية وعملية وتتنوع بذلك اختبارات القبول لكل منها بحيث تنتقى كل مدرسة أصلح التلاميذ لمتابعة الدراسة فيها ممن أتموا المرحلة الاعدادية .

ولا شك أن المدرسة الاعدادية العملية تهيىء للتلاميذ فرص الاستزادة من المعلومات الثقافية التى تساعد على دخول المدارس الثانوية العامة، كما تهيىء فرص مزاولة العمل فى النواحى المهنية التى تساعد ذوى الاستعدادات والميول الخاصة على التدريب الذى يهيئهم للالتحاق بالمدارس الصناعية أو الزراعية أو التجارية الثانوية كل حسب استعداده الخاص .

بهذا تكون قد وحدنا المرحلة الاعدادية وقضينا على الثنائية فى هذه المرحلة ، وفى نفس الوقت اعددنا تلاميذنا للحياة والبيئة ، ومن يستطيع منهم النجاح فى امتحان القبول للمرحلة الثانوية يمكنه أن يواصل تعليمه بحسب استعداده الطبيعى .

صعوبات التنفيذ :

اذا أمكن الاخذ بفكرة القضاء على ثنائية التعليم الاعدادى وتوحيد مدارس هذه المرحلة فى صورة المدرسة الاعدادية العملية فمن الممكن أن تنسق نفقات المدارس الاعدادية الصناعية والتجارية والزراعية مع نفقات المدارس الاعدادية العامة بما يكفل توزيع الميزانية على المدارس الاعدادية العملية كلها . . ونظرا لان المدارس الاعدادية العملية ستكون أكثر ارتباطا بالبيئة فمن الممكن أن تسهم المصانع والشركات فى تمويل هذه المدارس والمعاونة فى انشاء الورش بها .

ومن الممكن ان يكون نظار المدارس الاعدادية العملية الحاليين والمشرفين على هذه المدارس من المفتشين ورجال التعليم الآخرين، نواة لهيئة الاشراف الجديدة على مدارس هذه المرحلة فى صورتها الجديدة .

مدارس الوحدات المجمعة :

وحبذا لو حولت جميع مدارس الوحدات المجمعة الى مدارس اعدادية عملية أيضا ، لانها بامكانياتها ومواقعها ستكون مراكز لاشباع الخدمات التعليمية والعملية فى البيئة وتساعد على تحقيق أهداف المدارس الاعدادية العملية .

توصيات مؤتمر المدارس الاعدادية العملية

نظمت ادارة البحوث الفنية بالاشتراك مع ادارة التـــدريب ، مؤتمرا تجديديا للمشتغلين بالمدارس الاعدادية العملية فى المدة من ١٨ – ٣٠يوليو ١٩٥٩ بمدرسة صلاح الدين الاعدادية للبنات فى القاهرة . وقد كان من نتائج هذا المؤتمر الوصول الى التوصيات الآتية :

اولا : أهداف المدرسة الاعدادية العملية :

يوصى المجتمعون بما يأتى :

١) ان الهدف من المدرسة الاعدادية العملية هو تكوين اجيال من العمال على قدر من الثقافة الاجتماعية والعملية والعلمية يؤهلهم لشـــق طريقهم فى الحياة بنجاح فى بيئتهم .

٢) ان المدرسة الاعدادية العملية لا تهدف الى خلق متخصصين فى مهنه معينة بالذات ، وانما وظيفتها الكشف عن ميول التلاميذ وقدراتهـم المهنية وتوجيه هذه الميول والقدرات ، حتى اذا ما خرجوا الى الحياة أمكنهم أن يتخذوا بما تعلموه وتدربوا عليه اساسا للتخصص فى حياتهم العملية المستقبلة .

٣) ان المدرسة الاعدادية العملية عليها واجب تتبع طلابها بعد تخرجهم واعانتهم على الاستقرار مهنيا فى عملهم .

٤) ان تحقيق هذا الهدف مسئولية مشتركة بين المدرســــة الاعدادية العملية والمؤسسات الاقتصادية القائمة فى البيئة .

٥) ان نجاح المدرسة الاعدادية العملية يتأثر بعوامل منها :

ا – ايمان المشتغلين بالتعليم داخل المدرسة وخارجها بفكرة المدرسة الاعدادية العملية وتحمسهم لها .

ب – التشجيع من جانب المسئولين للمدرسين الذين يبذلون جهـدا ملحوظا من جانبهم لتحقيق هذه الاهداف .

ج – توفر هيئة التدريس الصالحة واستقرارهم فى المدرسة .

د – توفر الناظر الصالح .

هـ – توثيق الصلة بين المدرسة والمؤسسات الاقتصادية المحيطة بها ، واشتراك هذه المؤسسات فى تحديد اهداف المدرسة وبرامجها

و – كفاية التدريب الميدانى ، ورسم تخطيط محكم له ، وجدية تنفيذه والعناية بتسجيله وتدعيمه بالدراسات النظرية الكافية .

ز – فهم المجتمع الخارجى لعمل المدرسة .

ح ــ التحرر من بعض الاعمال الروتينية التى تعطل عمل المدرسة .

ط ــ المبنى المدرسى من حيث كفايته وقربه من محلات العمل .

ثانيا ــ علاقة المدرسة الاعدادية العملية بالمدارس الاخرى :

يوصى المجتمعون بما يأتى :

٦) ضرورة توثيق الصلة بين المدرسة الاعدادية العملية والمدارس الابتدائية المجاورة لتحقيق ما يأتى :

أ ــ تعريف تلاميذ المدرسة الابتدائية وأولياء أمورهم بالمدرسة الاعدادية وأهمية وظيفتها .

ب ــ التفاهم بين مدرسى المرحلتين بشأن تدبير الوسائل التى يمكن بها التعرف على التلاميذ الذين ينتظر التحاقهم بالمدرسة العملية .

جـ ــ التفاهم بين المدرستين بشأن ما تسهم به المدرسة الابتدائية من نشاط فى ميدان العمل اليدوى .

د ــ تقديم المدرسة الاعدادية العملية بعض الخدمات التعليمية مثل الوسائل التعليمية : بعض اللعب ــ بعض التدريبات العملية .

٧) ضرورة توثيق الصلة بين المدارس الاعدادية العملية والمدارس الثانوية العامة المجاورة ، وذلك :

أ ــ بتقديم بعض الخدمات المختلفة للمدرسة الاعدادية والثانوية العامة .

ب ــ فتح ورش المدرسة الاعدادية لطلاب المدارس الثانوية للدراسات العملية .

٨) ضرورة توثيق الصلة بين المدارس الاعدادية العملية ومدارس المعلمين العامة والمعلمات المجاورة وذلك :

ــ بالاستعانة بأساتذة مدارس المعلمين فى بحث بعض المشكلات التربوية المتعلقة بالعمل بالمدرسة الاعدادية ، والتفكير فى حلول لها ، وابتكار أساليب لها مثل : عمل بطاقات تقويم مهنيا وثقافيا واجتماعيا .

٩) يوصى المجتمعون بأن المدرسة الاعدادية العملية مدرسة اعداد للحياة ومع هذا ، فانهم يرون تطبيقا لمبدأ تكافؤ الفرص أن تتاح الفرصة للممتازين من التلاميذ للالتحاق بالمدارس الثانوية الفنية بعد اجتياز امتحان للقبول يتابع التلاميذ بعده الدراسة التى أثبتوا امتيازهم فيها .

ويمكن أن يكون ذلك محلا للتجريب عدة سنوات للتأكد من مزاياه .

١٠) يوصى المجتمعون أن يقبل التلاميذ فى المدرسة الاعدادية العملية على الاسس التالية :

أ ــ أن يكونوا قد اجتازوا امتحان القبول فى المرحلة الاعدادية ، أو أن يعقد لمن لم ينجح منهم امتحانا اذا احتاجت المدرسة الى ذلك .

ب ــ عمل اختبار شخصى للتلاميذ يكون القصد منه التعرف على ميولهم ومدى صلاحيتهم للون التعليم الاعدادى العملى .

ثالثا ــ التجريب فى المدارس الاعدادية العملية :

(١) يرى المجتمعون أن المدارس الاعدادية العملية بحكم كونها تجربة يجب احاطتها بالظروف والشروط التى تكفل نجاحها ، بصرف النظر عن كنه نتائجها ، وهذه الشروط والظروف تتلخص فيما يلى :

أ ــ رعاية المسئولين خارج المدرسة وداخلها لها .

ب ــ توفير المال اللازم للتجربة .

جـ ــ توفر المدرسين الصالحين للقيام بالتجربة .

د ــ توفر التوجيه والاشراف الفنى على المدارس الاعدادية العملية .

هـ ــ الادارة الصالحة .

١٢) يرى المجتمعون أن كلا من المدارس الاعدادية العملية السبع تجربة مستقلة بذاتها بحكم نشأتها وظروف بيئتها وتلاميذها ومعلميها ولون مناهجها وأنه يجب أن تتاح لكل مدرسة فرصة التفكير والتطبيق الحر اللازم للتجربة فى مجالات التعليم المختلفة ، داخل الخطوط العريضة المتفق عليها .

١٣) يرى المجتمعون أن من واجب القائمين على التجربة من مدرسين ونظار وموظفين بالمدرسة جمع البيانات الوصفية والكمية المتعلقة بالتجربة وتسجيلها ومناقشتها ، والمقارنة بين النتائج المختلفة ، وتبادل الخبرات بشأنها ، ووزن مستمر لجوانب التجربة ، ومراجعة وتتبع لها .

رابعا : التدريب الميدانى :

يوصى المجتمعون بما يأتى :

١٤) عمل مسح اقتصادى دقيق للبيئة التى توجد بها المدرسة الاعدادية العملية للوقوف على احتياجاتها من حرف وأيدى عاملة فى الحاضر والمستقبل والكشف عن امكانياتها كشرط أساسى لتحديد مجالات العمل المطلوبة للمدرسة .

١٥) أن تتوافر فى المجالات المختارة الشروط الآتية :

أ ـ ان يكون فى المجال فرص كافية لتدريب التلاميذ تدريبا ميدانيا .

ب ـ أن يكون المجال حيويا يتصف بالاستقرار مدة من الزمن .

جـ ـ أن تكون فرص العمل بالمجال قابلة للنمو والاتساع .

د ـ أن تكفل مجالس المدارس للتلاميذ بعد تخرجهم مستوى ماديا مناسبا

١٦) أن تكون المجالات قابلة للتغيير والتبديل اذا اقتضى تطور احتياج البيئة ذلك . ويمكن الاستفادة بالادوات الخاصة بالمجال فى بيئة محتاجة اليها .

١٧) عند اختيار مجال حيوى لا يتوفر له التدريب الميدانى فى البيئة يوصى المجتمعون بما يأتى :

أ ـ تعد ورش المدرسة اعدادا كافيا ، يكفل للتلاميذ تدريبا عمليا ملائما .

ب ـ تدرب المدرسة التلاميذ فى أقرب جهة تتوفر فيها فرص التدريب الميدانى لهذا المجال ، وذلك فترة التدريب المتصل ؛ وبعض أيام العطلات .

١٨) يوصى المجتمعون بأن تتصل المدرسة بأصحاب الاعمال اتصالا مباشرا وبالطريق الشخصى ، مع حسن اختيار من ينوب عن المدرسة فى هذا الاتصال ، كما يوصون بأن تدعو كل مدرسة أصحاب الاعمال ومديرى الشركات فى بيئتها فى المناسبات المختلفة ، وتمثيلهم فى المجلس الاستشارى للمدرسة، والاسترشاد بآرائهم ومقترحاتهم فيما يتعلق بالمناهج والادوات والتعبير بالوسائل المختلفة عن تقديرها لما يقدمونه لها من خدمات .

١٩) يوصى المجتمعون بأن توثق المدرسة صلتها بالعمال المشتركين فى الاشراف على تدريب التلاميذ ميدانيا ، وذلك بدعوتهم فى المناسبات المختلفة وفى بعض الاجتماعات التى تتعلق بالدراسة الميدانية وغير ذلك من وسائل التشجيع الادبى .

٢٠) يوصى المجتمعون بأهمية تهيئة التلاميذ للعمل الميدانى قبل البدء فيه فعلا ، وذلك بوسائل من قبيل :

أ ـ اشراك التلاميذ مع المدرسين فى عملية المسح الاقتصادى للبيئة .

ب ـ زيارة المدرسين المختصين لاماكن التدريب ، لاستطلاع العمليات المختلفة التى تجرى بها ، والتعرف على ما هو مناسب للتلاميذ .

جـ ـ تنظيم زيارات للتلاميذ فى ضوء زيارات المدرسين للبيئة الداخلية للمصنع او محل العمل ، للتعرف على نشاطه بصفة عامة .

د ـ تدريب التلاميذ فى ورش المدرسة ، بحيث يتعرف التلاميذ ويتدربون على أوليات العمليات المختلفة ، واستخدام الادوات المستعملة وطرق صيانتها والوقاية من اخطارها .

هـ ـ تزويد التلاميذ بمبادىء المعلومات العلمية والاقتصادية المتصلة بالمجال .

٢١) يوصى المجتمعون بأن يكون تدريب التلميذ فى المجال الواحد ، بحيث يمر بجميع العمليات المتصلة بالمجال ، لا أن يركز تدريبه على عملية واحدة منعزلة عن سواها .

كما يوصون بأن يراعى عامل السن والنضج فى تقديم التلميذ للاعمال المختلفة .

٢٢) يوصى المجتمعون بأن تحرص كل مدرسة على أن تتفق مع أصحاب الاعمال والشركات على اختيار أحسن العمال خلقا ومهارة لتدريب التلميذ ما أمكن ذلك .

٢٣) يوصى المجتمعون بأن يكون عدد التلاميذ المطلوب تدريبهم مناسبا لامكانيات المصنع ، من ناحية ، وعدد المشرفين عليهم من ناحية اخرى .

٢٤) يوصى المجتمعون بأن يشترك فى الاشراف على التلاميذ فى الميادين العملية مجموعة من مدرسى المواد الثقافية والعملية على حد سواء ، حتى يتوفر الاشراف من ناحية ، ويقوى الربط بين المواد الدراسية من ناحية اخرى ، كما يوصون بأن يقوم بالاشراف عليهم كذلك اصحاب العمل والشركات ورؤساء الاقسام فى العمل .

٢٥) يوصى المجتمعون بأن يشمل الاشراف على تدريب التلاميذ على المهارات العملية وحسن سلوكهم ونمو شخصياتهم كأفراد متعاونين قادرين على تحمل المسئولية ، مقدرين لتبعات أعمالهم .

٢٦) يوصى المجتمعون بأن يقترن الاشراف الدقيق للمدرسين ولاصحاب العمل على التلاميذ بعملية تسجيل مفصل لنشاط التلاميذ وسلوكهم وفق بطاقة تتفق عليها هيئة المدرسة .

٢٧) يرى المجتمعون ان يقوم التلاميذ بدورهم بتسجيل ملاحظاتهم على العمل وخبراتهم ، وفق الخطوط العريضة التى يتفق عليها مدرسو الميدان .

٢٨) يرى المجتمعون انه يجب توفر اخصائى اجتماعى لكل مدرسة اعدادية عملية ، مدربا ، يسهم فى عملية الاشراف على التلاميذ فى مجالات العمل ودراسة حالاتهم وتوجيههم .

٢٩) يرى المجتمعون أن عملية تقويم التلميذ فى العمل الميدانى يجب ان تكون عملية مستمرة ، بحيث تنصب على جميع جوانب نمو التلميذ مهنيا واجتماعيا ، وأن يشترك فى هذه العملية المشرفون على التلميذ من المدرسة ومن ميدان العمل .

٣٠) يوصى المجتمعون بأنه نظرا لان المدرسة مسئولة عن التلميذ أثنــاء الدراسة داخل المدرسة وخارجها ، فانه يجب أن تتخذ المدرسة التدابير الكفيلة بوقاية التلاميذ وتأمينهم من أخطار العمل ، وذلك بعمــل اللوحات العامة للاستخدام الصحيح للعدد والآلات والاخطار الناجمة عن سوء الاستخدام وغير ذلك من وسائل التنبيه والتحذير ، كمـا تحرص المدرسة على تأمين الآلات بحيث لا يسهل العبث أو التعرض لاخطارها . كذلك يجب على كل مدرسة أن تطمئن أصحاب الاعمـال بما اتخذته الوزارة من التأمين الشامل على التلاميذ ضد الحوادث .

٣١) يوصى المجتمعون بأن يكون العمل الميدانى هو المحور الذى يدور حوله جزء كبير من موضوعات الدراسة فى المواد المختلفة .

٣٢) توصية ختامية :

يوصى المجتمعون بضرورة عقد حلقات محلية فى كل مدرســة اعدادية عملية قبل بداية العام الدراسى لمدة ثلاثة أيام على الاقل — والغرض منها :

أولا : ايقاف المدرسين الذين لم يحضروا برامج التدريب هذا الصيف على أهم نتائج هذا البرنامج ، وتوصيات الدارسين وامدادهم بصورة من مطبوعات المؤتمر .

ثانيا : وضع خطة العمل للعام الجديد فى ضوء نتائج بحوث هذا البرنامج ، بحيث يحدد كل مدرس عمله خلال العام ، ونواحى التجـديد التى سيدخلها فى عمله بما يتفق وظروف البيئة .

تمهين التعليم الثانوى

للاستاذ عبد العزيز سلامة
عميد كلية المعلمين

قد لا تكون هناك مرحلة من مراحل التعليم المختلفة تتنازعها الفلسفات المتعددة ، والاتجاهات المتصارعة ، مثل مرحلة التعليم الثانوى .

فهناك من يدعو الى قصر التعليم الثانوى على هؤلاء الذين سيلتحقون بالجامعات أو المعاهد العليا ، وبالتالى ينبغى توجيه الدراسة فيه نحو اعداد الطلاب لمتابعة مرحلة التعليم التالية . ويرى فريق آخر ان وظيفة المدرسة الثانوية الاساسية هى الاعداد للحياة ، وتدريب الطلاب على مواجهة حياتهم فى المجتمع بوظائفه المختلفة . ويتفاوت أصحاب الرأى الاخير فى تحديدهم لماهية الاعداد للحياة ، وخاصة فيما يتعلق بالاعداد المهنى لطلاب المدرسة الثانوية . فالبعض ينادى بأهمية الاعداد المهنى كناحية أساسية للاعداد للحياة ، بينما يكتفى البعض الآخر بالنواحى العامة للمواطنة ، كمعرفة الحقوق والواجبات والنواحى الاجتماعية والاقتصادية ... الخ .

ولقد تأثرت المدرسة الثانوية بهذه الاتجاهات المختلفة ، فلم تستقر فى مناهجها ووسائلها ، وتنازعتها تلك الآراء المتصارعة ، فيوما تعدل المناهج وتدخل موادا جديدة كالهوايات والدراسات العملية بقصد زيادة كفاية المدرسة فى الاعداد للحياة ، وينادى فى يوم آخر بأنها ستقصر دخولها على عدد من الطلاب القادرين على متابعة الدراسات العليا . ولعل من أهم وأحدث الاتجاهات التى بدأت تغزو التعليم فى الاقليم المصرى ، ادخال بعض نواحى التعليم الفنى فى مناهج الدراسة الثانوية كوسيلة لاعداد الطلاب للحياة العملية . فما هى الاسس التى يقوم عليها هذا الاتجاه ؟ وما هى وسائله ؟ :

اعداد للجامعة أم اعداد للحياة ؟

لتحديد موقفنا من هذا السؤال ، لابد لنا أن نبدأ بالقاء نظرة سريعة على تطور التعليم الثانوى ، لتفهم جذور الفلسفات والعوامل المختلفة التى تؤثر فى تحديد وظيفة المدرسة الثانوية .

تعود نشأة التعليم الثانوى الى عصر الاغريق ، الذين أدت سيادتهم فى الشئون الاقتصادية والسياسية الى متابعتهم التعليم فيما بعد مراحله الاولى . وكان الهدف من هذه المدارس التى كانت مقصورة على فئة خاصة من الشعب ، تزويد الطلاب بالمهارات والمعارف اللازمة لمناقشة الامور السياسية والاقتصادية ، عن طريق دراسة علوم اللغة والفلسفة والهندسة .

ويلاحظ أن هذا كان يتفق مع الحياة التى كانت تحياها تلك الطبقة

الحاكمة ، التي تهيمن على النواحي السياسية وشئون الحكم ، مع ترك نواحى الانتاج العملية لطبقة العبيد .

واستمرت الدراسة الثانوية على هذا النحو تقريبا فى عصور الرومان والمسيحية الاولى . وعندما ظهرت الجامعات فى العصور الوسطى ، حدث تغير فى وظيفة المدرسة الثانوية ، اذ اخذت على عاتقها اعداد طلابها للالتحاق بتلك الجامعات . ومن هنا بدأت تلك الوظيفة تؤثر فى نوع الدراسة ومناهجها ، وظل هذا هو هدف المدارس الثانوية فى عصر النهضة والاصلاح ايضا ، وساعد على بقائه الفكرة القائلة بأن منهج المدرسة الثانوية يقدم افضل تدريب للعقل ، كما أنه يعتبر الاساس الصحيح للتربية الحرة .

وبابتداء القرن الثامن عشر ، ابتدأت الظروف الاجتماعية والاقتصادية تتغير ، فظهرت الديموقراطيات الحديثة ، التى أتاحت التعليم لطبقات الشعب المختلفة ، كما تطورت العلوم وأساليب الصناعة ، وأصبح منهج المدرسة الثانوية منهجا شكليا ضيقا ، لا يناسب روح العصر ، وظهرت الحاجة بصورة واضحة الى مواد جديدة تتصل بالحاجات الحقيقية فى الحياة . وأدى هذا الى ظهور أنواع جديدة من المدارس ، تعطى اعدادا مباشرا للمهن المختلفة ، وبالتالى ابتدأت المدرسة الثانوية تقصر نوع الطلاب الملتحقين بها ، على القادرين على متابعة الدراسة الجامعية . وقوت الجامعات هذا الاتجاه ، حينما أصرت على اعداد الطلاب الذين يلتحقون بها اعدادا خاصا فى بعض مواد محددة ، قبل الالتحاق بها . ولكن الظهور التدريجى للطبقات الوسطى فى القرن التاسع عشر ، والتطور السريع فى التجارة ، وانتشار العلوم وتقدمها ، أدى الى ظهور الحاجة الى أنواع جديدة من التعليم الثانوى لتقابل تلك الحاجات الاجتماعية والاقتصادية ، وخاصة أن المدرسة الثانوية الاكاديمية أصبحت متخلفة عن هذا التطور ، واصبحت مجرد مرحلة تؤدى الى الجامعات والمعاهد العليا .

ولكن الامور لم تستمر على هذا الوضع ، بل بدأت بعض البلاد كالولايات المتحدة الامريكية تعتبر المرحلة الثانوية مرحلة عامة لكل التلاميذ ، يدخلونها بعد الانتهاء من المرحلة الاولية ، وذلك لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ، فلا تقتصر المدرسة الثانوية على التلاميذ الممتازين عقليا واجتماعيا . ونتيجة لهذا بدأت المدرسة الثانوية تغير من فلسفتها وأهدافها ومناهجها . فمن الطبيعى الا تقصر تلك المدرسة جهودها على القلة التى ستتابع الدراسات العليا ؛ بل أصبح من الضرورى أن تواجه حاجات الشباب الذين بدأوا يفدون اليها من جميع الطبقات ، وتعدهم لمجالات الحياة المختلفة .

ومن هنا ظهرت مبادىء الاعداد للحياة كوظيفة أساسية للتعليم الثانوى ، وان كان هذا لا ينفى وظيفتها القديمة فى الاعداد للجامعة ؛ وخاصة بعد أن أظهرت التجارب أن هاتين الوظيفتين لا تتعارضان .

ونظرة الى التعليم الثانوى فى البلاد المختلفة فى الوقت الحاضر ، تؤكد لنا تثبيت دعائم اتجاه هذا التعليم ، نحو الاعداد للحياة . ففى الاتحاد السوفيتى ، أدخلت الدراسات العملية كمادة أساسية فى المدرسة الثانوية

الى جانب الاهتمام بتدريب الطلاب على العمل فى « الورش والمصانع والمزارع ، كجزء من البرنامج المدرسى ، هذا بالاضافة الى اعطائهم الاسس العملية اللازمة لفهم الصناعة والزراعة فى البلاد ، واعدادهم للمواطنة بمختلف مظاهرها . وفى الولايات المتحدة انشئت المدرسة الثانوية الشاملة Comprehensive School التى تتنوع برامجها بين المواد النظرية والمواد العملية، بالاضافة الى ربط المناهج بالحياة ومشكلاتها المختلفة .

واضح مما سبق أن التعليم الثانوى يتجه فى معظم البلاد المتمدينة نحو اعداد الطلاب للحياة العامة . فما مدى تأثر التعليم الثانوى فى الاقليم المصرى بهذا الاتجاه ؟

نشأت المدرسة الثانوية المصرية فى عهد محمد على لغرض محدد ، هو اعداد التلاميذ للمدارس الخصوصية ، وبقى هذا الغرض مسيطرا على التعليم الثانوى ، حتى بعد أن انتشر التعليم الى حد ما ، فى أول العهد بالحياة النيابية فى عصر اسماعيل .

وعندما جاء الاحتلال البريطانى ، تحولت المدارس بجميع انواعها الى آلة طيعة فى أيدى المستعمرين ، الذين ضيقوا الخناق على التعليم والمعلمين . وأصبح الهدف من التعليم الثانوى تخريج الموظفين الذين لا يصلحون الا فى بعض الاعمال الكتابية الروتينية ، أو متابعة التعليم العالى ، وحتى هؤلاء كانوا من طبقة مختارة وهى القادرة على دفع المصروفات التى قررت على تلاميذ تلك المدارس .

واستمر الاعداد للوظائف الحكومية أو لمتابعة التعليم العالى ، هما وظيفتا التعليم الثانوى ، حتى بعد أن صدر دستور سنة ١٩٢٣ الذى قرر التعليم الالزامى لجميع أطفال الشعب ، فأنشئت مدارس الزامية لتطبيق قانون التعليم الالزامى ، مع بقاء أنواع التعليم الاخرى (المدارس الابتدائية والثانوية) ، ونتيجة لهذه الثنائية فى التعليم الاولى ، بقيت المدرسة الثانوية خاصة بطبقة معينة من التلاميذ القادرين على دفع المصروفات ، والذين يطمعون فى الوظائف أو متابعة الدراسة فى المعاهد العليا والجامعات . ولذلك استمرت الاهداف القديمة للمدرسة الثانوية باقية .

وفى سنة ١٩٥٠ الغيت المصروفات من التعليم الثانوى ، ثم صدر فى سنة ١٩٥١ قانون توحيد مرحلتى التعليم الاولى والابتدائى ، ومع ذلك بقيت هناك فوارق من الناحية الواقعية بين المدارس الابتدائية بنوعيها ، مما أدى الى قصر دخول المدرسة الثانوية على نوع معين من التلاميذ ، وهم الذين تعلموا اللغة الاجنبية فى المدرسة الابتدائية . ومعنى هذا أن المدرسة الثانوية استمرت مرحلة خاصة من مراحل التعليم .

وفى سنة ١٩٥٣ الغيت اللغة الاجنبية من التعليم الابتدائى ، وتم توحيد مناهج التعليم فى المرحلة الاولى ، وأنشئت المدرسة الاعدادية والمدرسة الثانوية (التى تنوعت الى أنواع مختلفة منها النظرى ومنها الفنى) . ومنذ ذلك الوقت حدث تحول كبير فى المدرسة الثانوية ، فلم تعد مرحلة مقصورة على طبقة معينة من التلاميذ وخاصة أن عدد الطلاب الذين يلتحقون بها قد زاد زيادة كبيرة .

ونتيجة لازدياد عدد الطلاب المتخرجين فى المدارس الثـــانوية ، فان الجامعات لم تعد تستوعب نسبة كبيرة منهم ، كما أن الحكومة لم يعـــد فيها مجــال لتشغيل العــدد الذى يتبقى ، وأصبحنا نواجه كل عام مشكلة الاعداد الهائلة ، المتخرجة فى المدرسة الثانوية ، والتى لا تصلح الا لدخول الجامعات .

ويتضح مما سبق ، أن الهدف القديم من التعليم الثانوى اصبح غير صالح لمواجهة مطالب العصر ، وأن الطريق السليم لمواجهة مشـــكلات التعليم الثانوى وخريجيه هو تعديل أهداف هذا التعليم ، بحيث يوجـه الاهتمام لاعداد الطلاب لميادين أوسع فى الحياة ، بدلا من اعتباره مرحــلة دراسية ، تؤدى الى ما بعدها من مراحل .

وفى الواقع ، اننا لا نأتى بجديد بدعوتنا الى هذا الاتجاه ، فقــد قامت هذه الدعوة منذ سنوات ، وعبر مؤتمر التعليم الثانوى ، الذى عقــد فى القاهرة سنة ١٩٥٥ ، عن هــذا الاتجاه فى أهدافه الذى وضعها للمدرسة الثانوية . وفعلا بدأت بعض المواد الجديدة مثل الهوايات والدراســات العملية . الا اننا لا نعدو الحقيقة اذا قلنا أن الاهتمام ما زال موجها نحو ما يعتبر أنه صالح للاعداد للجامعة . وليس أدل على ذلك ، ممــا لوحظ من عدم صلاحية خريجى المدارس الثانوية لمواجهة الحياة . ويبدو أن هذا ناتج من عدم فهمنا لماهية الاعداد للحياة ، أو عدم عنايتنـــا بجوانب هذا الاعداد .

الاعداد المهنى والاعداد للحياة :

ما الذى يقصد بالاعداد للحياة ؟ لعل الاجابة على هذا السؤال توضح لنا كثيرا من الجوانب التى ينبغى العناية بها ، اذا أردنا حقا للمدرسة الثانوية أن تعد طلبتها للحياة .

حاول الكثيرون الاجابة عن هذا السؤال ، وخاصة فى البلاد التى سبقتنا فى هذا الاتجاه . ويكفى هنا أن ننظر الى مسئوليات الفرد فى الحيــاة لنجد أن الاعداد للحياة يتطلب الاعداد فى النواحى التالية :

١ ــ الناحية الصحية والشخصية .

٢ ــ الحياة الاسرية .

٣ ــ الحياة الاقتصادية وكسب العيش .

٤ ــ الحياة العامة والعــلاقات الاجتماعيـــة ، ومسئوليات المواطن بالنسبة للمجتمع .

اذن ، فالاعداد لكسب العيش ، احدى النواحى الهامة للاعداد للحياة . وفى الواقع ، اننا لا نتطرف حينما نقول ان هذه الناحية من الاعداد تعتبر أهم النواحى بالنسبة للتعليم الثانوى باعتباره مرحلة منتهية لـكثير من الطلاب يواجهون بعدها الحياة . فمن اهم المشكلات التى تواجه المتخرجين فى المدرسة الثانوية كيفية الحصول على عيشهم . ولعل هذه الناحيـــة هى احدى النواحى التى مازلنا نغفلها ونتغاضى عنها ، مع ادراكنا أنهـــا

السبب الاساسى لمعظم المشكلات التى تواجه الطلاب . ولن نستطيع أن ندعى اننا نعد تلاميذنا للحياة ، مالم نعدهم لبعض المهن التى يمكنهم أن يكسبوا منها عيشهم فى حياتهم المستقبلة ، ولن نستطيع أن نلقى اللوم كله على الشباب أو الآباء ، اذا ما تهالكوا على دخول الجامعة ، مالم ندربهم على السير فى طريق آخر غير هذا الطريق .

وفى الواقع ان الدعوة الى تمهين التعليم الثانوى ، ترتكز على أسس لا تتعارض مع الاسس الاخرى لهذا النوع من التعليم . فمن الناحية الفلسفية ، قد أوضحنا الآن توجيه التعليم الثانوى نحو الاعداد للحياة أصبح أمرا ضروريا ، كما بينا أن الاعداد لكسب العيش هو احد الجوانب الهامة للاعداد للحياة . والى جانب هذا ، تعتبر المهنة أهم النواحى التى تقيم التوازن بين استعداد الفرد الخاص وخدمته الاجتماعية ، وبالتالى يعتبر الاعداد لها مركزا تتكامل عنده النواحى الشخصية مع النواحى الاجتماعية .

ومن الناحية السيكولوجية ، تعتبر المهنة عملا متواصلا ذا غرض ، ولذلك فالتربية عن طريق المهن تجمع فى ثناياها من العناصر المؤدية الى التعلم ما لا يتوافر فى أية طريقة اخرى ، اذ انها تبرز الدوافع وتستغلها ، وترتكز على ما يقوم به المتعلم من نشاط ذى هدف — وكل هذه أسس يقوم عليها التعلم بمعناه السليم .

والى جانب هذا ، فان التعليم الثانوى ، اذ ينحو نحو الناحية المهنية ، فانه يحقق بعض الحاجات التى يحس بها المراهق ، من تحقيق لذاته ، عن طريق ابراز قدرته على العمل النافع ، ومساعدته على الاستقلال الاقتصادى ، الذى يتطلع اليه ، الى غير ذلك من المميزات المعروفة لفترة المراهقة .

ومن الناحية الاجتماعية ، يحتاج المجتمع الى أفراد منتجين ، يسهمون فى بنائه ، مما يستتبع الاهتمام بتزويدهم بالمهارات والمعارف ، التى تكفل لهم ذلك .

واذا كان هذا المبدأ ينطبق على جميع المجتمعات ، فانه يعتبر ضروريا بالنسبة للمجتمع العربى فى مرحلة تطوره الحالية . فنحن لسنا فى حاجة الى هؤلاء الذين يكتفون بالدراسة المكتبية ، بقدر حاجتنا الى أفراد عاملين يمكنهم ان يشقوا طريقهم فى الحياة العملية ، ويتعاونوا على بناء المجتمع الصناعى الزراعى ، الذى يضمن لنا حياة سعيدة ، ذات مستوى معيشى مرتفع .

والى جانب هذا ، قد يغير ادخالنا التعليم المهنى فى التعليم الثانوى ، من بعض اتجاهاتنا الخاطئة ، التى رسبت فى نفوسنا نتيجة لعهود الاستعمار التى مرت بنا . فينبغى أن يتعلم الطلاب احترام العمل مهما كان نوعه . كما يجب أن يعرفوا أن المواد النظرية ، ما هى الا أساس علمى لما نقوم به من أعمال صناعية او زراعية او تجارية . وهذا لا يتم ، ما لم يهتم التعليم بالنواحى العملية كاهتمامه بالنواحى النظرية .

وفى ضوء ما سبق ، يمكن ان نقول : أن ادخال النواحى المهنية فى التعليم

الثانوى يقوم على أسس قوية . ومع ذلك فهناك بعض الاعتراضات التى تقوم ضد هذا الاتجاه .

ولعل أهم هذه الاعتراضات ، هى مدى ملاءمة هذا الاتجـــاه لواجب المدرسة الثانوية ازاء الاعداد للجامعة ؟

فالبعض يرى أن الاعداد المهنى ، بل والاعداد للحياة ، يتعـــارض مع الاعداد للجامعة ، وبعض هؤلاء يقترح لحل مشكلة الطـلاب الزائدين عن حاجة الجامعات أن تقتصر المدرسة الثانوية على قبول عدد من الطلاب ؛ يساوى العدد الذى تسمح به الجامعات والمعاهد العليا ، على أن يلتحق الباقون بالمدارس الثانوية الفنية .

حقا لا نستطيع أن ننكر أن احدى الوظائف الهامة للتعليم الثانوى ؛ هى اعداد الطلاب لمتابعة الدراسة بالجامعات والمعاهد العليا ، واننا اذا كنا ندعو الى الاهتمام بالاعداد المهنى فى التعليم الثانوى ، لا نقصـــد أن يكون هذا على حساب الاعداد للجامعة . ولكن ما ننادى به ، هو أن تعمـــل المدرسة الثانوية على تكامل هاتين الوظيفتين ، وليس هذا بالامر الصعب، فلقد اثبتت التجارب أن الاعداد للحياة ، لا يتعارض مع الاعداد للجامعة ، كما أننا يمكن أن ندرك أن الاعداد المهنى ، لا يتعارض ايضا مع الاعـــداد للجامعة ، اذا عرفنا أن أية مهنة فى العصر الحديث تعتمد على أسس علمية نظرية وتجريبية مستمدة من ميادين المعرفة المختلفة .

ولذلك فالاعداد المهنى يستلزم اعدادا علميا كافيا ، ومن هنا ندرك أن الناحية العلمية الضرورية للاعداد للجامعة ، ضرورية أيضـــا للاعـــداد المهنى .

والى جانب هذا ، فان الاعداد لجوانب الحياة الاخرى التى أشرنا اليها فيما سبق ، والمتكاملة مع النواحى المهنيـــة ، تستلزم ثقافة ، ينبغى أن يستمدها الطلاب من المواد الدراسية المختلفة ، التى تفيد أيضـــا فى اعدادهم للجامعة .

أما عن قصر التعليم الثانوى على عدد محدود من الطلاب ، فان هـــذا ينافى مبادىء الديموقراطية ، التى تعمل على فتح مجـــالات الدراســـة المختلفة أمام الجميع ، حتى تتكافأ الفرص أمام الجميع ، وخاصة اننا لا يمكننا أن نطمئن على أنه يمكن اصدار حكم صحيح على الطالب ، وعلى مدى صلاحيته لمتابعة الدراسة النظرية فى سن الخامســـة عشرة ، وهى سن القبول بالمدارس الثانوية .

كما أن اتجاه التعليم الثـــانوى نحو النـــواحى المهنية ، لا ينفى وجـــود المدارس الفنية الاخرى ، الا أن الفرق بينهما أن التعليم الثانوى يعطى ثقافة واسعة ، ويعد لمستقبل به تنوع ، يكفل للفرد الحرية فى اختيار الطريق الذى تتجه له ظروفه الخاصة ، أما التعليم الفنى فهو يعد طبقـــــة من الفنيين فى مهن محددة .

أساليب تمهين التعليم الثانوى :

بعد أن استعرضنا أهمية تمهين التعليم الثانوى ، والاسس التى يقوم عليها ، بقى أن نستعرض وسائل هذا التمهين .

هناك طرق عدة سلكتها البلاد المختلفة فى محاولتها ربط المدرسة الثانوية ومناهجها بالحياة والاعداد لها .

ويمكن أن نميز فى هذا المجال بين اسلوبين : هما تمهين المادة الدراسية ، وادخال المواد المهنية العملية فى مناهج الدراسة .

أ ــ تمهين المادة الدراسية :

ويقوم هذا الاسلوب على أن المعارف النظرية ، للمواد المختلفة ، لها تطبيقاتها العملية التى تستغل فى النواحى المهنية ، ولهذا ينبغى اعادة تنظيم المواد الدراسية ، واضافة التطبيقات العملية لها ، بحيث تتركز الدراسة فيها حول النواحى التى يمكن ان يستفيد منها الطالب فى حياته الشخصية أو المهنية ، مع عدم اهمال النواحى النظرية . فمثلا ، تتركز دراسة العلوم الطبيعية والكيميائية حول الصناعات الكيميائية أو الكهربائية ، أو تدور الدراسة فى علوم الحيوان والاحياء حول أساليب الزراعة وتربية الحيوان ، وهكذا بحيث تتكامل النواحى النظرية مع النواحى العملية فى وحدة واحدة ،وبهذا يمكن اعداد الطلاب للحياة العملية فى نفس الوقت الذى يزودون فيه بما يكفيهم لمتابعة التعليم فى مراحله التالية .

ويتميز هذا الاسلوب بأنه يجمع بين النواحى النظرية والعملية ، فى وحدة واحدة ، بحيث تسهم جميع المواد فى اعداد الطالب للحياة والجامعة فى نفس الوقت .

كما أنه يعد الطالب لمجالات واسعة من الحياة المهنية ، بدلا من قصره على مجال واحد أو مهنة واحدة .

الا أن هناك من يعترض على هذا الاتجاه ، اما لانه يقلل من اهمية النواحى النظرية اللازمة للجامعة ، أو لانه لا يعد الطالب اعدادا سليما للحياة المهنية ، وخاصة أن المهن فى الوقت الحاضر اصبحت معقدة ، وتحتاج الى تعمق ، ومهارات خاصة ، مما لا يمكن تدريب الطالب عليه فى ظل هذا الاتجاه .

ب ــ ادخال الدراسات العملية :

أما الاتجاه الثانى ، فيقوم على أساس ادخال بعض المواد ذات الطابع المهنى أو العملى فى منهج الدراسة الثانوية ، مثل تعليم بعض الصناعات أو الآلة الكاتبة أو أصول التجارة . . . الخ .

ويتميز هذا الاسلوب بأنه يعطى تدريبا موجها ومباشرا للمهارات اللازمة لبعض الاعمال والمهن ، بدلا من الاقتصار على النواحى النظرية السطحية ، التى قد تأتى عرضا أثناء المواد المختلفة .

وفى الواقع ، يمكن الجمع بين الاسلوبين السابقين فى مدارسنا ، فمع ربط المواد الدراسية بالحياة ، يمكن تنظيم دراسات عملية متنوعة ، يختار من بينها الطلاب ما يتفق مع استعدادتهم وميولهم .

الا اننا أن نشير الى بعض المبادىء التى ينبغى مراعاتها فى تمهين التعليم الثانوى :

ا ــ ربط النواحى العملية والدراسات المهنية ، باحتياجات المجتمع ومشكلاته .

أي انه ينبغى ان ندرك ما يحتاجه المجتمع الخارجي ، فى ضوء تطوره الصناعى والزراعى ، ونعد له الافراد القادرين على القيام بالاعمال التى يستلزمها هذا المجتمع ، بدلا من اعداد الطلاب لنواح أخرى قد لا يحتاجها المجتمع .

ب ــ تنويع الدراسة الثانوية ، بحيث يجد فيها الطلاب المختلفون ما يلائم ميولهم وقدراتهم المتباينة .

جـ ــ عدم اهمال النواحى العلمية النظرية ، التى لا غنى عنها للاعداد للمهن فى عصر العلم ، أو الاعداد للجامعة .

الحركة التجريبية والمدارس النموذجية
فى الاقليم المصرى

للدكتور محمد الهادى عفيفى
والدكتور محمد احمد الغنام
كلية التربية ــ جامعة عين شمس

هذه مجموعة من المقالات اعدها الكاتبان بمناسبة عقد مؤتمر المدارس النموذجية فى مدينة الاسكندرية (من ١٧ ــ ٢٧ أغسطس سنة ١٩٥٩) . المقال الاول ، وهو الصادر فى هذا العدد من الصحيفة ، يتناول نبذة عن قيام الحركة التجريبية بالخارج ومغزى هذه الحركة فى الفكر والتطبيق التربوى . والمقال الثانى يعرض الحركة التجريبية بالمدارس النموذجية بالاقليم المصرى من حيث نشأتها ، ووضع المدارس النموذجية داخل الاطار الادارى للتعليم العام ، وتنظيمات المدارس النموذجية ، وأوجه نشاطها ، وأساليب العمل بها ، والمبادىء التى تقوم عليها هذه الاساليب وتلك الوجوه من النشاط . ثم يتناول المقال الثالث نقدا للمدارس النموذجية يوضح نواحى القوة ونواحى الضعف فيها وأسباب ذلك . واخيرا يتناول المقال الرابع رأيا بشأن مستقبل المدارس النموذجية ، والعوامل التى ينبغى أن تتوفر لقيامها برسالتها المرجوة منها

(١) الحركة التجريبية وأثرها فى الفكر والتطبيق التربوى

عاش التعليم حتى القرن التاسع عشر دون أن نسمع عن قيام مدارس تجريبية فيه ، تكون حقلا لابتكار بعض الاساليب التربوية أو تطبيقها أو تعديلها ، وذلك تمهيدا لنشرها بين المدارس الاخرى . وربما كان مرجع هذا ان المجتمعات فى الماضى كانت بطيئة التطور نسبيا اذا قورنت بمجتمعات القرنين التاسع عشر والعشرين ، وأن المدارس بدورها كانت بطيئة الحركة تكاد تسير على وتيرة واحدة دون أن تحيد عنها تقريبا مئات السنين ، كما كانت قاصرة على عدد قليل من الافراد يمثلون الصفوة من دون عامة الناس . وكان اذا بزغ فجر عصر جديد فى التاريخ الثقافى لمجتمع من المجتمعات ، وآذن بتبدل الامور والاحوال فى ذلك المجتمع ، قام لون جديد من التعليم ومن المدارس يسد حاجة العصر الجديد . مثال ذلك انه عندما اخذت الثقافة العربية تحل محل الثقافة اليونانية والقبطية والفارسية فى مصر والشام والعراق وغيرها من البلاد المجاورة منذ القرن السابع عشر الميلادى ، ظهرت مؤسسات تعليمية جديدة ، تمثلت فى الكتاتيب والمساجد ، التى أخذت تحل تدريجيا محل المؤسسات التعليمية التى ألفها أهل تلك البلدان من قبل . وظل تعليم الكتاتيب وتعليم المساجد قرنا بعد قرن ، دون أن يمسه تغيير جوهرى فى أصوله ومحتواه وأهدافه ، وان اعتوره تطور الى أحسن أو الى أسوأ ، بقدر ما أصاب البلدان العربية فى البلدان المختلفة من تطور الى أحسن أو الى أسوأ . وعندما بدأت مؤثرات الثقافة الحديثة تدخل مصر والعالم العربى منذ أواخر القرن الثامن عشر وأوائل القرن التاسع عشر ظهر لون جديد من التعليم عرف باسم التعليم الحديث ، أخذ ينافس تعليم الكتاتيب وتعليم المساجد والازهر ، بل ويحل محله تدريجيا ، حتى ساد عليه فى الحجم والاتساع .

ثم ان التعليم فى الماضى ، فضلا عن هذا كله ، لم يكن تعليمـا موجهـا وانما كان متروكا للافراد والجماعات دون أن تسير الدولة شئونه فى أغلب الاحيان . ومن ثم سار التعليم بطريقة تلقائية دون أن يكون له هـدف مرسوم ، لا تدفعه الا تقاليد الماضى وسنة السلف .

وفضلا عن ذلك فان التعليم خلال العصور القديمة والوسطى غلبت عليه الصبغة الدينية بأفكارها الثابتة المقدسة التى لم تكن تتطلب من طلابها سوى التقبل والاستسلام . ولم يدر بخلد واحد من النـاس أن يخضع جانبـا من جوانب هـذا التعليـم للون من الوان التجـريب الذى شرع الباحثون فى الاخذ به فى ميدان العلوم الطبيعيـة فى أوائل العصور الحديثة .

كل هذه العوامل جعلت سير التعـليم دون تجريب ، ودون مدارس تجريبية ، أمرا عاديا ، لا حاجة اليه .

العوامل الاجتماعية والتربوية والعلميـة

التى أدت الى قيام المدارس التجريبية النموذجية

لكن حدثت خلال العصر الحديث ، خصوصا خلال القرن الذى نعيش فيه، تطورات فى المجتمع وفى التربية وفى العلوم الاجتماعية ، جعلت قيام المدارس التجريبية ضرورة اجتماعية وتربوية وعلمية . فكثير من المجتمعات الحديثة ، بفضل التقدم العلمى والتكنولوجى ، زاد تعقـد ثقافتهـا وتشعباتها واتجاهاتها ومطالبها ، وأصبحت سرعة التغير فيها على نحو لم تألفه من قبل ، وربما يهدد مصيرها من بعد . والتربية النظامية بدورها أخذت تستجيب لهذا التغير ، فتطورت وتجددت ، وسار التغير فيهـا بخطى أسرع من قبل ، كمـا اتسع مجالها لتشمل معظم ابناء الشعب ، فتطلب ازدياد حجم التعليم وسرعة تغيره والرغبة فى مزيد من التغير — والتغير فى اتجاه محمود العواقب حتى يساير تغير المجتمع ويسهم فى توجيهه وجهة مرغوبا فيها — قيام لون من المدارس يحتل مكان الريادة فى التعليم ، وينير معالم الطريق الذى يسير فيه النظام التعليمى ،على ضوء ثمار تجاربه وأساليبه المبتكرة فى الميدان .

ومما جعل قيام هذا اللون من المدارس حقيقة واقعة وضرورة وظيفية تطور العلوم الاجتماعية ، بصفة عامة ، وعلم النفس بصفة خاصة ، من مرحلة القيـاس المنطقى والنظر والوصف ، الى مرحـلة الاسـتقراء والبحث التحليلى والتطبيق العلمى . وصارت التربية ميدانا من ميادين هذا التطبيق ومجالا من مجالات البحث العلمى . ونتج عن هذه التغيرات فى مجال العلوم الاجتماعية والنفسية وعن التغيرات الاجتماعية سـالفة الذكر ، ظهور المذاهب والنظريات التربوية التى نادت بأسـاليب تربوية حديثة شرعت فى تطبيقها وتجريبهـا فى تلك المدارس لتثبت صـحتها وجدواها للعصر الذى توجد فيه .

من هذا تتضح اهمية المدارس التجريبية من الناحية الاجتماعيـة

والتربوية والعلمية . فهى من الناحية العلمية ضرورة ابتدعتها المجتمعات المتغيرة ، لتترجم تغيراتها الى طرائق وأساليب تربوية يعين استخدامها فى المدارس على مواجهة تغيرات تلك المجتمعات ، وهى ضرورة تربوية ، لان التعليم العام لا تسهل عليه الاستجابة للتغيرات الاجتماعية بنجاح الا اذا توفرت لديه اساليب تربوية ثبتت صحتها . ثم انها ضرورة علمية لانها لازمة من لوازم التربية كعلم من العلوم ؛ ولان ما يسفر عنه التجريب فيها من نتائج يمكن ان يكون اضافة للفكر والتطبيق التربوى والاجتماعى. بل ان علم الاجتماع التربوى وعلم النفس التعليمى والاجتماعى لا يمكن نموهما وتطورهما بين مصاف العلوم بدون التجريب فى المدارس .

وعلى ذلك ، فانه فى الوقت الذى تفيد فيه المدارس التجريبية من اشراف بعض المربين واصحاب المذاهب التربوية وأصحاب النظريات النفسية والاجتماعية عليها ، فانها تفيد هؤلاء جميعا ؛ بما تكشف عنه تجاربها من نتائج تزيد ذخيرة المعرفة التربوية والنفسية والاجتماعية لدى هؤلاء الناس .

تطور مناهج البحث فى التربية

الالهام والاستقراء فى التربية :

فى الوقت الذى كانت فيه العلوم الطبيعية تتطور من المنهج القياسى الاستنباطى الى المنهج الاستقرائى التجريبى على يد فرانسيس بيكون فى القرن السابع عشر ، ثم الى المنهج المتكامل من القياس والاستقراء على يد تشارلس دارون فى النصف الثانى من القرن التاسع عشر ، كانت التربية تحاول التحرر من صلب تقاليدها التى رسخت فيها . غير أن هذا التحرر لم يساير فى منهجه منهج العلوم الطبيعية ، بل كان مصدره الالهام والفكر المجرد والكلام . وبدا هذا الطور من أطوار الفكر التربوى فى آراء روسو التربوية التى تمثلت فيما نسجه خياله من مدرسة لتلميذه « اميل » دون أن يعن له أن يخرج هذه المدرسة الى حيز الواقع والاختبار .

التجريب فى التربية بمعنى محاولة تطبيق أفكار جديدة

واعقب روسو جيل،من امثال بستالوتزى وفروبل وهربارت،ممن كانت له آراء تربوية . غير أن افراده بزوا روسو فى أنهم وضعوا هذه الآراء موضع التطبيق ، واجتذبت مدارسهم نفرا من المربين الذين نقلوا عنها بعض الاساليب والافكار التى استحدثوها . وعلى هذا يمكن القول أن أفكار ذلك الجيل وتطبيقاته تمثل طورا آخر من اطوار الفكر التربوى الحديث يمتاز عن سابقه بالتطبيق دون أن يتخذ هذا التطبيق الصفة العلمية من تحديد للمشكلات وفرض للفروض ، وجمع للادلة ، واثبات صحة الفروض ، والوصول الى تعميمات ، وتقويم للعملية كلها .

والواقع أن التجريب بمفهومه العلمى بقى بعيدا عن ميدان التربية حتى أواخر القرن التاسع عشر ، اذ ظل المنهج السائد هو القياس المنطقى

الذى قام على اشتقاق قواعد عملية من مبادىء أولية أخذها المربون عن علم وظائف الاعضاء وعلم النفس وعلم الاخلاق وعلم الاجتماع وعلم المنطق. فمن العلوم الثلاثة الاولى اشتق المربون مبادىء النمو الجسمى والعقلى والخلقى على التوالى ، ومن المنطق أخذوا مبادىء افادتهم فى توصيل المعلومات بطريقة مجدية الى التلاميذ . ومن علم الاجتماع أخذت التربية المبادىء العامة التى تتصل بالتغيرات الثقافية ، والتى تراعى فى التطبيقات التربوية من بلد الى آخر . هذه المبادىء المختلفة أدت الى خلق مجموعة من القواعد التى قامت عليها عمليات التعليم ، ومن ثم فان منهج علم التربية كان هو المنهج القياسى .

وعلى الرغم من هذا ، فقد كان هناك من المربين من آمن بالتربية كميدان مستقل له أوجه مختلفة من النشاط ، وان الاختيار بين الاساليب والتطبيقات المختلفة فى تلك الاوجه يجب أن يقوم على أساس فحص تلك الاساليب والتطبيقات ذاتها . فكان هذا ايذانا بظهور المنهج الاستقرائى فى المجال التربوى الذى يقوم على دراسة الحقائق والظواهر القائمة لتشتق منها مبادىء عامة .

ولم يبدأ القرن العشرين ، الا وكان المنهج الاستقرائي والطريقة التجريبية قد أخذت تحل محل المنهج القياسي والاتجاه النظرى البحت فى التربية . ومهد لترعرع المنهج والطريقة الجديدين فى التربية ظهور نظريات دارون وقيام علم النفس التجريبى ، وابتكار عمليات رياضية فى الاحصاء ، وتطور الفلسفة البرجماتية التى عرفت فى الوقت نفسه باسم الفلسفة التجريبية ، واقترن اسمها بالتربية التقدمية .

وتعتبر الجهود التى قام بها جون ديوى فى مدرسة شيكاغو (١) (من سنة ١٨٩٦ — ١٩٠٤) وهى المدرسة التى كانت تابعة لجامعة شيكاغو وقتذاك — باكورة من باكورات التجريب فى المدارس ؛ اذ كان الهدف من هذه المدرسة ، كما حددها جون ديوى نفسه « اختبار أفكار معينة استخدمت بمثابة فروض . وهذه الافكار مشتقة من الفلسفة وعلم النفس . وربما يفضل البعض التعبير عنها بأنها تفسير فلسفى لعلم النفس . وتؤكد نظرية المعرفة التى تقوم عليها التجربة أهمية المشكلات التى تنبع من مواقف حية فى تنمية الفكر . كما تؤكد ضرورة اختبار الفكر عن طريق العمل كشرط أساسى ، لتحول هذا الفكر الى معرفة . والمكان الوحيد الذى يمكن فيه لنظرية شاملة فى المعرفة أن تصبح محل اختبار جدى هو عمليات التربية . »

وأقام جون ديوى هذه المدرسة على أساس سيكلوجى متين ، قوامه التعلم عن طريق العمل والخبرة ، والنمو العقلى الذى لا ينجم الا عن الفكر الذكى . وهذا الفكر الذكى كما عبر عنه جون ديوى ، هو مجموعة الاعمال

---

(١) ظلت هذه المدرسة التابعة لكلية المعلمين بجامعة شيكاغو قائمة بعد ترك جون جون ديوى لها ، واستمرت مركزا للبحث ، غير ان معظم الابحاث فيها انصبت فى الفترة الواقعة بين ١٩٠٩ — ١٩٣٩ على دراسات كمية احصائية وهو الاتجاه الذى ساد أمريكا فى تلك المدة .

التى يتم بمقتضاها تحول مستمر للحاضر فى ضوء نتائج أعمال الماضى ومعناها . وينتج عن هذا التحول اعادة تشكيل الهدف ورسم خطة جديدة وتقرير للعمل من جديد . كذلك نظر جون ديوى الى المدرسة على أنها مجتمع يشترك فيه الناظر والمدرس والتلميذ فى ادارة وتنفيذ عملية التعليم والتعلم . ومن ثم كانت المدرسة تستمد مقوماتها من حاجات الطفل وحاجات المجتمع . واستمر عمل جون ديوى بهذه المدرسة سبع سنوات كانت فى رأى كثير من المربين « تجربة عظيمة » . ثم انتقل بعد ذلك الى جامعة كولومبيا ليعمل بها أستاذا للفلسفة ، فخبت جذوة المدرسة باعتبارها معملا للتجريب القائم على أصول فلسفية وسيكلوجية . وعد بعض المربين المعاصرين ابتعاد جون ديوى عن التجريب التربوى وعكوفه على البحوث الفلسفية ذا أثر بالغ فى التربية من ناحية التطبيق ، اذ أن كثيرا من الاخطاء التى وقعت فيها بعض المدارس التقدمية خلال النصف الاول من القرن العشرين ما كان ينتظر لها أن تحدث — فى رأى أولئك المعاصرين — لو أن جون ديوى واصل العمل فى مثل مدرسة شيكاغو التجريبية .

واعقب قيام مدرسة جون ديوى بشيكاغو ظهور عدد كبير من المدارس التجريبية فى أنحاء أمريكا . ومن أهم هذه المدارس مدرسة لنكولن التى كانت تابعة لكلية المعلمين بجامعة كولومبيا فى مدينة نيويورك ، اذ تعد هذه المدرسة ، بحق ، من أهم المدارس التجريبية التى قامت بمجموعة من التجارب المفيدة(١) .

غير انه ينبغى ألا يغرب عن بالنا أن تلك المدارس غلب على نشاطها صفة « المحاولة » و « التطبيق العملى » — لا « التجريب العلمى الدقيق » — لطرق واساليب واتجاهات تمثل فلسفات جديدة فى التربية .

التجريب العلمى فى الفصل والابحاث النظرية فى الكليات :

ومع ذلك فقد شهد الفصل المدرسى التجريب العلمى الذى يقوم على المقارنة وضبط المتغيرات وتقدير النتائج تقديرا كليا للوصول منها الى أحكام منذ أواخر القرن الماضى وأن ذلك ما قام به أ.ب. كورنمان سنة ١٨٩٦—١٨٩٨ عندما أجرى تجربة فى طرق الهجاء فى اللغة بالمدرسة الابتدائية .
والى جانب ذلك قامت كليات المعلمين ومعاهد التربية ، فى أمريكا وغيرها من الدول(٢)، بعدد كبير من البحوث النظرية ، ونجم عن الدراسة العملية للتربية خلال شطر كبير من النصف الاول من القرن العشرين وضع أدوات للقياس

---

(١) للتعرف على بعض تجارب مدرسة لنكولن اقرأ :

Agnes De Lima, Democracy's High School : The Story of Living and Learning in Lincoln School (New York, Bureau of Publications, Teachers College 1941).

(٢) نذكر من هذه الدول على سبيل المثال سويسرا التى حمل فيها أساتذة من أمثال كلاباريد وبياجيه لواء الحركة التجريبية فى ميدان التربية وعلم النفس ، واتخذوا من « بيت الاطفال » الملحق بمعهد جان جاك روسو معملا للتجريب والبحث . وهى الحركة التى تأثرت بها بلادنا منذ أكثر من ربع قرن .

وأساليب وطرق لجمع المادة وتفسيرها وعمل المعادلات الاحصائية واختبارات الذكاء وأساليب الضبط التجريبى . واستخدم هذا كله فى تقويم المناهج ، وفى تنمية برامج البحث المنظم . وشهدت هذه المدرسة توسعا عظيما فى البحث التربوى ، حتى ان الربع الاول من القرن العشرين ما كاد ينتهى حتى كان كل ميدان من ميادين التربية قد أصابه مقدار من البحث .

غير أن هذا الاتجاه العلمى فى التربية لم يسفر عن تغيير جذرى فى سلوك كثير من المعلمين وأساليب تدريسهم ، اذ قام أكثر البحوث التربوية على جمع الحقائق والمعلومات مجزأة مجردة من اطارها الفلسفى ، ودون أن تجمعها نظريات محددة . ثم ان كثيرا من هذه الابحاث انصب على الجوانب الميكانيكية من عملية التعليم مثل سرعة القراءة ، وقياس التحصيل ، وما شابه ذلك . كذلك نزعت الابحاث الى الوصول الى تعميمات بدلا من أن تنصب على مواقف خاصة تسعى الى تحسينها على الدوام . ثم أن أغلب القائمين بهذه الابحاث أو المشرفين عليها كانوا من أساتذة الكليات وطلاب البحث فى المعاهد العليا . وندر من قام بها من المعلمين والمشتغلين بالتعليم انفسهم ، الامر الذى أدى الى خلق ثنائية بين رجال البحث الذين عاشوا فى أبراجهم ، بعيدين عن العمل فى الميدان نفسه ، وبين المعلمين وغيرهم من الممارسين للتعليم وأساليبه . ونشأ عن ذلك فجوة بين النظر والعمل تعذر على أغلب المعلمين ملؤها .

وليس معنى هذا أن كل الاعمال التى تمت خلال شطر كبير من النصف الاول من القرن العشرين لم تكن ذات قيمة أو غير معنية بالواقع والتطبيق ، اذ ليس ثمة شك فى أن الحركة العلمية فى التربية قد أعانت على توجيه التربية توجيها علميا يرسيها على أسس سليمة من الناحية النظرية على الاقل . غير أنها لم تعن بتوصيل نتائجها بطريقة فعالة الى المعلمين انفسهم ، كما أنها لم تعن بجعل هؤلاء المعلمين طرفا يشترك فى البحث .

البحث العملى الميدانى الجمعى فى التربية :

وفى الربع الثانى من القرن العشرين بدأت بعض المحاولات لتشجيع المدرسين والمشتغلين بالمدارس أنفسهم على القيام بأبحاث . وبدا هذا واضحا فى كتاب Burdette Buckingham وعنوانه Research for Teachers الذى صدر عام ١٩٢٦ بقصد احاطة المعلم ببعض الاشياء التى يمكن أن يستخدمها فى عمله . وهذه الاشياء لا تنمو بالتعرف على المبادىء فقط ؛

وانما تنمو عن طريق التجريب أولا وقبل كل شيء . وثمة غرض آخر لهذا الكتاب هو « أن يبين كيف أن لدى المدرس فرصا للبحث اذا استغلها فانه سوف ينمى أساليب تدريسه بسرعة وقوة ، فضلا عن أنه سوف يستجيب على نحو يبعث الحيوية ويدخل الوقار على عمل المدرس نفسه » . ويختم بكنجهام حديثه بأن البحث « أمر مرغوب فيه حتى ولو لم يؤخذ فى الاعتبار نتائج هذا البحث ، من حيث كونها اضافة للمعرفة . اذ أن شيوع روح البحث بين المدرسين كفيل وحده بتبريرها نتيجة لما تحدثه من أثر فى المدرسين انفسهم » .

والواقع أن هذا الاتجاه ، يعتبر نقطة تحول هامة فى ميـــدان البحث والتجريب التربوى . اذ ان قصر البحث التربوى على الاساتذة وطلاب البحث يعتبر فى الواقع عملا ضيقا محدود الاثر . والمعلمون وســائر المشتغلين بالتعليم يمكنهم ان يتخذوا قرارات أحسن ، ويضطلعوا بأساليب أجود ، لو أنه اتيحت لهم **الفرصة والقدرة** على القيام بأبحاث تكون أساسا لهذه الاساليب وتلك القرارات . والعملية التى يتم بمقتضاها محــاولة المشتغلين بالتعليم دراسة مشكلاتهم بطريقة علمية لكى يوجهوا ويصححوا ويقوموا قراراتهم وافعالهم ، هى ما اصطلح على تسميتها باسم **البحث الميدانى الجمعى** .

ولهذا اللون من البحث مزايا بالنسبة للمشتغلين بالتعليم تفوق الابحاث العلمية التقليدية ، التى درج الاخصائيون فى المعاهد التربوية وغيرها على القيام بها أو الاشراف عليها . فالمعلم اذ يشترك بنفسه فى تحديد مشكلة من المشكلات ، ويفترض الفروض للافعال التى تعينه على مواجهة هــذه المشكلة ، ثم يقوم بتلك الافعال نفسها ، ويدرس النتائج ، ويصــل الى تعميمات من ورائها ، يكون أقدر على تمثل تلك الخبرة وتقويم سلوكه مما لو قام بهذه العملية شخص آخر لا يقدم للمدرس سوى نتائجها فى صورة تقرير مكتوب . ولعل من اسباب ذلك أن المدرس أثناء قيــامه بالبحث الذى يتضمن اختباره للفروض بالفعل ، سوف يمارس بنفســه السلوك المتغير الذى كان قد قرر انه أكثر فائدة . كما انه سوف يمارس بنفســه كل ما تتضمنه نتائج تقويم هذا السلوك المتغير . ومن ثم فهو لا يقرأ أو يسمع عن هذه التطبيقات والاساليب ، وانمايشتغل بها بالفعل ، فيتعلم عن طريق العمل . يقابل هذا أن المبالغة فى تأكيد اهمية ما يحــدث نتيجة نشر تقارير عن أبحاث تقليدية فى المشكلات التعليمية ، يعتبر مرضا من الامراض المهنية للمشتغلين بالبيداجوجيا الذين يميلون الى المغـــالاة فى تقدير أثر القراءة أو السماع وحدهما فى تغيير السلوك .

ثم ان اشتراك المعلم فى البحث الميدانى يعين على تنمية روح التعاون بينه وبين سائر المدرسين فى المدرسة أو القسم التابع له . اذ أن الابحاث الواقعية الميدانية تتطلب فى العادة تكتل جهود عدد من المدرسين والاداريين، وربما الاهالى كذلك . فاذا اجريت تجارب فى مدرسة معينة لتحسين منهج الدراسة ، فان هذه التجارب يجب أن تدخل فى حسابها الافكار والخبرات والآمال التى يعقدها التلاميذ والمدرسون والاداريون والآباء والكبار فى الجهة التى توجد فيها المدرسة . فجميع هؤلاء الافراد سوف يؤثرون كما سيتأثرون بهذا البرنامج . ومن ثم فانه اذا لم يكن البحث الذى تقوم به المدرسة من أجل توجيه القرارات وتقويم الافعال تعاونيا ، فان ذلك سوف يكون من عوامل الفشـــل . والواقع أن كثيرا من التجـــديدات والابتكارات فى أساليب التعليم قد قامت لتموت فى فترة وجيزة لا لسبب الا لان الابتكارات والتجديدات ، التى ربما كانت على درجة من الامتياز فى معناها ، كانت من صنع فرد واحد أو فئة قليلة ، فتعرضت لمعارضـــة جماعات قوية لم يكن لها دخل فى وضعها أو تنميتها .

كذلك يمتاز البحث الميدانى الجمعى فى انه يتناول كل مدرسة على حدة وينظر فى مشاكلها على انها فريدة فى حد ذاتها . ومن ثم فان المشتغلين بهذا

البحث لا يعنون بالوصول الى تعميمات ينبغى على المدارس الاخرى أن تتبناها وتأخذ بها ، بقدر ما يعنون بالكشف عن مبادىء عامة يودون أن تعينهم على العمل بصورة أكثر كفاية وانتاجا فى مدرستهم .

وأخيرا ان البحث الميدانى الجمعى فى المدارس لا يعد تعبيرا عن تغلغل الطريقة العلميـــة فى جهـــازالتعليم فحسب ، بل انه يعبر كذلك عن تحقيق للمبادىء الديموقراطية التى تنادى بوجوب اشتراك من يعنيهـم الامرفى اتخاذالقرارات المتصلة بهذا الامر . وفضلاعن ذلك فان قيام كل مدرسة بأبحاثها يكون تعبيرا عن شخصيتها المستقلة ، ودلالة على قيام لامركزية حقة فى التعليم .

على أن الاعتراف بمزايا البحث الميدانى الجمعى الذى تقوم به هيئــات التدريس بالمدارس لا يعنى انكار قيمة الابحاث العلمية التقليـــدية التى يضطلع بها الاخصائيون التربويون أو يشرفون عليها . فهذه الابحاث على الرغم مما وجه اليها من نقد ، لها مزاياها التى تنفرد بها ، والتى لا يمكن للبحث الميدانى الجمعى الاستغناء عنها ، اذ انها تصل فى الغالب الى تعميمات لا تعد اضافة الى رصيد المعرفة التربوية فحسب ، بل كذلك معينا للفروض التى يضعها المدرسون موضع الاختبار عند قيامهم ببحث ميدانى هذا فضلا عن أن الابحاث العلمية التقليدية تمتاز بدقتها العلمية النسبية بحكم قيـام الاخصائيين بها واشرافهم عليها . وهؤلاء أكثر قدرة من المدرسين العاديين على اجراء هذه الابحاث على أسس علمية .

وعلى ذلك يمكن القول أنه فى الوقت الذى ينبغى أن يزداد فيه الاتجاه نحو الابحاث الميدانية الجمعية التى يقوم بها المدرسون أنفسهم ، ينبغى أن يستمر تشجيع الابحاث العلمية الاساسية التى يقوم بها الاخصائيون التربويون . فكلا النوعين من البحث مكمل للآخر ومتأثر بالآخر . بل ان كلا النوعين يمكن أن يتما فى مكان واحد ، ويمتزجا فى موقف واحـد ، اذا تعاون الاخصائيون مع المعلمين على الاضطلاع بالابحاث ، والافادة من نتائجها .

ونذكر على سبيل المثال أن تجربة الثمان سنوات (١) التى قامت بهـا ثلاثون مدرسة امريكية فى العقد الرابع من القرن العشرين من أجل تقويم مدى نجاح التربية التقدمية بالقياس الى التربية التقليدية ، تعتبر بحثا جامعا بين الصفتين الميدانية الجمعية والعلمية الاساسية ، فالتجربة ، من ناحية ، كانت بحثا ميدانيا جمعيا اضطلع به مدرسو هذه المدارس تحت اشراف بعض الاخصائيين ، وافادوا منه فى نموهم المهنى . ثم أن التجربة من ناحية أخرى تعد فى الوقت نفسه بحثا علميا اساسيا صيغت نتائجه فى تقارير اضافت الى الفكر والمعرفة التربوية ، وكان ذيوعها سبيلا الى تحسـين المدرسين فى المدارس الاخرى لاساليبهم وطرقهم التعليمية .

---

(١) انظر صحيفة التربية عدد سنة ١٩٤٩ من ص ٢٥ ــ ٣٢ .

توصيات مؤتمر المدارس النموذجيــة

نظمت ادارة البحوث الفنية بالاشتراك مع ادارة التــدريب مؤتمرا تجديديا للمشتغلين بالمدارس النموذجية فى المدة من ١٨ ــ ٢٧ أغسطس سنة ١٩٥٩ بمقر مركز التدريب بالاسكندرية . وقد كان من نتائج هــذا المؤتمر الوصول الى التوصيات الآتية :

أولا ــ رسالة المدرسة النموذجية :

لما كانت التربية دعامة قوية من دعائم نهضتنا العربية القائمة ، والتى تهدف فيما تهدف الى خلق مجتمع أساسه الديموقراطية والتعاون والعلم، يرى المؤتمر على هدى من ذلك أن رسالة المدرسة النموذجية بجانب وظيفتها الاساسية فى خلق جيل جديد يحترم نفسه ، ويحترم غيره من النــاس كأفراد ، ويقدر مسئولياته نحو الاسرة والوطن والعالم ، قادر على التفكير وعلى الانتاج وعلى العمل المثمر وعلى التعاون فى مجتمع ديموقراطى ، هى :

١ ــ اتاحة الفرصة لهيئات التدريس بالمعاهد التربوية ولهيئات البحوث بالوزارة ولهيئات التدريس بالمدارس النموذجية نفسها لاجراء تجارب فى تنظيم المناهج وطرق التدريس وأساليب الادارة للاستفادة من نتائجها فى تحسين العملية التربوية فى الوطن العربى .

٢ ــ اتاحة الفرصة لهيئات التدريس بالمدارس النموذجية للتدرب على طرق التجريب وممارسة أحدث الاساليب فى التدريس والادارة ؛ لتكون هذه الهيئات طليعة يمكن الافادة منها فى نشر التجريب وأحدث الاساليب فى المدارس الاخرى .

٣ ــ تقديم لون من التعليم يرتفع عن مستوى التعليم العادى . ويصبح مثلا صالحا تفيد منه المدارس الاخرى .

ثانيا ــ التجريب :

١ ــ ينبغى أن يشمل التجريب جميع نواحى النشاط التربوى فى المدرسة (مناهج ــ طرق التدريس ــ أساليب التقويم ــ الادارة المدرسية ــ النشاط الرياضى والاجتماعى ... الخ) ، بحيث يؤدى الى تحقيق أهداف المدرسة النموذجية بصورة أفضل .

٢ ــ عند اجراء أية تجربة تربوية فى المدارس النموذجية ينبغى **اتبــاع الاسلوب العلمى** فى التجريب ، حتى تكون النتائج صحيحة ، ويمكن أن نطمئن اليها ، ويستلزم ذلك أن يتم تخطيط التجربة وتنفيذها وتقويمها تحت اشراف مختصين فى شئون التربية .

٣ ــ يراعى فى التجريب تقديم النواحى المهمة المتصلة بالمشكلات العــامة قبل المشكلات الاقل اهمية .

٤ ـ ينبغى تسجيل نتائج التجارب التى تجرى فى المدارس النموذجية ونشرها ، بغية الاستفادة منها .

٥ ـ فى حالة نجاح التجارب فى المدارس النموذجية ، ينبغى أن تتسع دائرة التجريب الى مدارس أخرى قبل محاولة تعميمها فى جميع المدارس ، وذلك لاكتشاف العوامل التى تساعد على نجاح عملية التعميم أو تعوقها ، ودراسة ما يمكن عمله فى هذا الشأن .

ثالثا ـ المناهج الدراسية والنشاط المدرسى :

١ ـ ينبغى ألا تقتصر وظيفة المدارس النموذجية على تحسين المناهج التى تصل اليها من الوزارة ، بل تترك لها حرية استنباط أنواع جديدة من المناهج .

٢ ـ تخطيط ما يجرى فى المدرسة من ألوان النشاط وتنسيقه ، بحيث يمتنع التضارب والتداخل بينها ، على أن يراعى فى هذا التخطيط ميول التلاميذ وقدراتهم وامكانيات المدرسة .

٣ ـ ينبغى أن تقوم المدرسة النشاط المدرسى بصورة مستمرة تكفل له اطراد التحسن .

٤ ـ ينبغى أن يكون التلاميذ عنصرا هاما فى تخطيط النشاط وتنفيذه وتقويمه .

٥ ـ ينبغى أن يكون النشاط مقدرا فى ساعات عمل تدخل فى جدول المدرس حتى تتم الفائدة منها ، وحتى يسهل ضبطها والاشراف عليها

٦ ـ ينبغى الربط بين النشاط الرياضى والنشاط الاجتماعى والمقررات الدراسية .

٧ ـ لكى تتم اقصى استفادة من نظام الاسر ينبغى الا يتعدى عدد أعضاء الاسرة الواحدة الاربعين فردا .

٨ ـ تدعيم مجالس الآباء والمدرسين ، ودراسة العوامل التى تساعد على النجاح فى أداء رسالتها ، ودراسة العوامل التى تؤدى الى فشلها ومحاولة تجنبها .

رابعا ـ التوجيه :

أ ـ التوجيه التربوى ـ بحكم كونه عملية يقصد بها معرفة التلميذ الفرد ، من حيث قدراته وميوله ، واستعداداته وامكانياته ، وتهيئة الظروف المناسبة له فى المدرسة وخارجها ، حتى يمكنه أن ينمو الى أقصى حد يعينه على أن ينفع نفسه وغيره ـ جزء لا يتجزأ من العملية التربوية .

لذلك ينبغى أن يكون كل مدرس بالمدرسة النموذجية موجها نفسيا واجتماعيا وتربويا . وهذا يتطلب منه أن يكون على علم

بأساس التوجيه وأساليبه وميادينه ، وأن يكون قادرا على تطبيق هذه الاساليب وتلك الاسس .

٢) ينبغى أن يدرك المدرسون أن التوجيه عملية تعاونية ، يشترك فيها كل من يتصل بالتلميذ من مدرسين ومشرفين وآباء .

٣) لما كانت البطاقة المدرسية ركنا هاما فى عملية التوجيه ، ينبغى على كل مدرسة نموذجية أن تقوم بدراسة نظام البطاقة المدرسية وتقويمه وتطويره ، وتطبيقه ليؤدى الهدف المرجو منه فى خدمة التوجيه التربوى .

٤) ينبغى أن تضطلع المدارس النموذجية ببعض التجارب العملية التى يتم فيها تطبيق أحدث الاساليب العلمية فى ميدان التوجيه (مثل استفتاءات ميول التلاميذ ومشكلاتهم وتطبيق اختبارات القدرات العقلية بالاستعانة بالاخصائيين ، وكتابة السجلات القصصية وقياس الصلات الاجتماعية .)

٥) ينبغى ان تعمل كل مدرسة تنظيمات (مثل نظام الاسر او الفصول أو المجموعات) تتفق وطبيعة المنهج وخطة الدراسة يتم فى اطارها تقديم خدمات التوجيه لكل تلميذ .

٦) ينبغى أن تفيد كل مدرسة نموذجية من أنواع النشاط المختلفة العلمية والعملية داخل الفصل وخارجه فى عملية توجيه التلاميذ .

خامسا ــ الادارة والتنظيم :

١) ينبغى ان يتوفر لكل مدرسة نموذجية الشخصية المستقلة ، والحرية الكافية من النواحى المالية والادارية التى تكفل لها القيام بالتجريب واحتلال مكان الريادة فى التعليم .

٢) لما كانت المدارس النموذجية رائدة فى ميدان التجريب ، ينبغى أن تجرب احدث ما وصل اليه علم الادارة من نتائج وأساليب ، ليكون ذلك تمهيدا لنشرها وتعميمها فى مجتمعنا العربى .

٣) لما كانت الادارة المدرسية عملية اجتماعية تمس كل فرد فى المدرسة فانه ينبغى أن يكون لهذا الفرد نصيب فى تنظيمها وتوجيهها .

٤) لما كان نجاح العملية الادارية او فشلها يتوقف أساسا على مراعاة الجانب الانسانى فيها أكثر من النواحى الروتينية والآلية ، فانه ينبغى على كل مدرسة نموذجية أن تجعل قيمة الفرد فى حد ذاته واحترام شخصيته واستغلال مواهبه وقدراته ، الاساس الذى تبنى عليه ادارتها .

٥) لما كان نجاح المدرسة النموذجية فى أداء رسالتها يتوقف الى حد كبير على مدى صلاحية ادارتها ، فانه ينبغى عليها أن تفحص هذه الادارة وتقومها بطريقة جماعية حتى يتسنى لها من بعد ذلك تصميم التنظيم الادارى الذى يضمن نجاحها فى مهمتها .

٦) ينبغى أن تحدد كل مدرسة نموذجية لكل عضو فيها المسئوليات التى تتناسب مع قدراته وتخصصه وميوله ، على أن يقابل هذه المسئوليات القدر المناسب من السلطة .

٧) ينبغى توحيد السلطة المشرفة على المدارس النموذجية ، على نحو يكفل لها الاستقرار ، وعدم التعرض لوجهات نظرمتعارضة .

٨) ينبغى أن تتاح للمجلس الاعلى للمدارس النموذجية فرصة ممارسة سلطاته المالية والفنية والادارية ، التى تعين المدارس النموذجية على النهوض برسالتها .

٩) ينبغى أن تشترك هيئات التدريس بالمدارس النموذجية فى عمل تنظيم لها يكفل تبادل الخبرات فيما بينها وتنسيق عملها وضمان اتصالها بالمجلس الاعلى للمدارس النموذجية .

١٠) ينبغى أن تتوفر للمدارس النموذجية المبانى والمعدات والاجهزة والادوات اللائمة بها كمعامل للتدريب .

توصيات عامة :

١) يوصى المؤتمر بأن تعقد كل مدرسة مؤتمرا محليا فى بداية العام الدراسى ، لرسم تخطيط للعمل بالمدرسة فى العام الجديد فى ضوء توصيات هذا المؤتمر العام .

٢) يوصى المؤتمر بوجوب عمل تنظيمات تضمن توثيق الصلة طولا وعرضا بين مدرسى المدارس النموذجية فى المستويات التعليمية المختلفة .

٣ ، دعم الاشراف على المدارس النموذجية ، بحيث يتولى كل استاذ مختص فى مادة من المواد بادارة البحوث أو بكلية التربية أو بكلية المعلمين الاشتراك الفعلى فى تخطيط التجارب ومتابعتها .

٤) ينبغى تنسيق الاشراف الفنى وتدعيمه فى المدارس النموذجية بين هيئات التفتيش والبحوث والتدريس وبكليات التربية ومعاهدها .

٥) ينبغى عمل دراسات تجديدية لمدرسى المدارس النموذجية يتعرفون منها مناهج البحث العلمى ، واحدث الطرق والاساليب التربوية .

٦) ينبغى أن ينال العاملون فى المدارس النموذجية حظهم من التقدير الادبى والمادى (بعثات داخلية وخارجية وترقيات ... الخ) ، الذى يتفق ومجهودهم .

٧) ينبغى عقد مؤتمرات سنوية للمدارس النموذجية فى نهاية كل عام دارسى ، وتعرض فى هذه المؤتمرات التجارب التى أجريت والمشكلات التى اعترضت كل مدرسة .

٨) ينبغى تزويد مكتبات المدارس النموذجية بأحدث الكتب التربوية التى يمكن أن يقتبس منها المدرسون .

٩) ينبغى أن يختار مدرسو المدارس النموذجية من ذوى المؤهلات العالية والتقديرات ،الممتازة .

١٠) ينبغى أن تجمع مطبوعات هذا المؤتمر فى كتب توزع على جميع المشتغلين فى المدارس النموذجية .

١١) ونرجو أن يتحقق فى المستقبل انتماء المدارس النموذجية الى الهيئات الفنية المشرفة عليها من حيث الميزانية وهيئة التدريس وتداخل النشاط التربوى . فتكون المدارس النموذجية الملحقة بكلية التربية جزء منها ، ويعين بعض مدرسيها معيدين فى الكلية ، ويكون ناظرها ضمن هيئة التدريس فى الكلية ، وتكون الميزانية واحدة .

وبالمثل تكون المدارس النموذجية الملحقة بادارة البحوث الفنية جزء لا يتجزأ من الادارة ، ويكون بعض مدرسيها أعضاء فنيين بالادارة وتكون الميزانية موحدة ... وهكذا .

ندوتان عن بعض مشكلات الادارة التعليمية في اقليم مصر

عند مناقشة نظام منطقة الجيزة النموذجية في اللجنة العامة المشرفة على التجربة في ١٩٥٩/٥/١١ ، تبين أنه من المفيد تخصيص بعض الندوات للبحث العلمي في نظم الادارة التعليمية للوقوف على أحدث التطورات في هذا الاتجاه حتى يمكن الافادة من ذلك في النواحي التطبيقية لتحسين نظم التعليم بالوزارة والمناطق والمدارس ، واتفق على أن يحضر هذه الندوات السادة المديرون والمهتمون بتنظيم التعليم ، وأن يقدم **الدكتور محمد احمد الغنام** في الندوة الاولى خلاصة بحثه للدكتوراه بأمريكا في موضوع مشكلات الادارة التعليمية في مصر ٠

الندوة الأولى

عقدت الندوة الأولى بمكتب السيد المستشار الفني يوم السبت ١٧ يونيه ١٩٥٩ وبرياسته ٠ وفيما يلي تلخيص لما دار فيها من مناقشات :

الدكتور القوصي :

هناك شكوى من الادارة والتنظيم سواء من المشتغلين بالادارة والتنظيم أو من غير المشتغلين بها ، وهذه الشكوى تكون أحيانا من قبيل ابعاد اللوم عن الشخص نفسه والقائه على الادارة وذلك من قبيل التبرير ، وأحيانا يكون سبب ذلك أن الشخص نفسه سيىء فعلا ، وفي أحيان ثالثة لان النظام نفسه سيىء ، وفي أحيان أخرى لان الشخص قد أصبح سيئا نتيجة للنظام السيىء ، ولا يوجد نظام يمكن أن نقول عنه أنه مثالي فكل نظام يوضع يكون دائما له جوانب القوة وجوانب الضعف ٠

ومن حسن حظنا أن معنا اليوم الدكتور محمد احمد الغنام ، وقد عاد من بعثته الى كلية المعلمين بجامعة كولومبيا بعد الحصول على الدكتوراه في الادارة التعليمية وأتيحت له فرصة الدراسة العلمية لموضوع الادارة والتنظيم في الاقليم المصري وسيحدثنا عن آرائه ٠ وفي هذه الندوة وأشباهها فرصة طيبة للتعرف على ما وصل اليه الفكر الاداري الحديث وعلى ما ضمنه بحثه من الدراسة عن طريق اثارة المشكلات ورفعها من المستوى الضمني الى المستوى الصريح ومن المستوى الذاتي الى المستوى الموضوعي ، وبعد ذلك تأتي مرحلة البلورة ثم تأتي مرتبة ثالثة وهي محاولة الحل والتنفيذ ٠

والموضوعات التي ستدور حولها المناقشة يمكن أن تنقسم الى مجموعتين ، المجموعة الأولى : أسس التغير في الادارة التعليمية – والمجموعة الثانية : مجموعة من المسائل عن ادارة التعليم في اقليم مصر

الدكتور الغنام :

الحقيقة أن موضوع الادارة موضوع واسع خصوصا بعد أن تطور مفهومه

ومعناه فى العصر الحديث . ولقد خلف التاريخ فى عقول فئة من الناس هنا مفهوما للادارة لا يتفق مع روح العصر ، فالادارة فى نظر هـذا الفريق مرادفة للسيادة والتسلط وتحكم فرد أو جماعة فيمن دونهما من الافراد والجماعات ، وهى فى نظر هذا الفريق مرادفة للتملك . ثم انهـا مرادفة للرياسة العليا التى تعمل فوق الناس لا مع الناس ، وهى مرادفة كذلك للسلطة مركزة فى فرد أو تحتكرها مجموعة من الافراد ، وهى مرادفة لبعض أساليب قوامها الفرص والضغط والأمر واصدار التعليمات وما يتصل بالجوانب الروتينية من العمل تمييزا لها عن الجانب الفنى فيه . ونجم عن هذا ثنائية بغيضة انعكست حتى فى قوانين الموظفين فأصبح هنـاك السلك الادارى والسلك الفنى والموظفون الاداريون والموظفون الفنيون ، كأن الادارة لا فن فيها وكأن الاعمال الفنية خلو من كل ادارة

الادارة فى المصطلح الحـديث تطور مفهومها واتسـع نتيجة عوامل كثيرة منها نمو الاتجاهات الديمقراطية ويقظة الشعوب وتقدم العلوم والصناعة والاعمال وتقدم الابحاث فى علم النفس والاجتماع وعلم الادارة ذاته، وتطور الفلسفة التربوية وأهداف التعليم .

الادارة أصبحت تعرف بانها «العملية ، أو مجموع العمليات ، التى يمكن بمقتضاها توفير القوى الانسانية والمادية وتوجيهها توجيها كافيا لتحقيق أهداف الجهاز الذى توجد فيه » . فى هذه العملية لا تكون السلطة احتكارا لفرد أو مجموعة من الافراد وانما توزع مع ما يوازيها من المسئوليات على مجموع الافراد فى الجهاز نفسه ومن ثم لا تكون الادارة رياسة عليا تعمل فوق الناس وانما هى عبارة عن عملية العمل مع الناس أنفسهم وحفزهم على العمل وتنسيق جهودهم عن رغبة من أجل مصلحة العمل ثم تقويم هذه الجهود تقويما جماعيا يشترك فيه أفراد الجهاز الذى يحدث فيه التقويم . ثم انه فى هذه العملية يصعب القول بأن هناك أعمالا فنية وهناك أعمـالا غير فنية ، فالعملية كلها تكون كلا موحدا والافراد فى الجهاز يتولون عملية مشتركة ويوجـد من بينهم عدد يحتل مراكز رئيسية قيـادية هم الذين نسميهم اداريين دون أن تقتصر الادارة عليهم .

والعملية الادارية قد استرعت نظر كثير من الباحثين وركزوا اهتمامهم عليها نظرا لاهميتها فى اصلاح الجهاز الذى توجد فيه وفى تحقيق الاهداف المرجوة منه . وهناك من الباحثين من يذهب مثلا الى أن الانقلاب الصناعى الذى بدأ منـذ القرن ١٩ ما كان يمكن ان يكون خيرا على البشرية لولا الاجراءات الادارية الثورية التى صحبته ووجهته نحو صالح الانسانية .

ونحن فى مصر نستطيع ان نلمس من خبراتنا التاريخية القريبة ، الصلة الوثيقة بين تقدم الامور وصلاح الادارة ، فمصر قبل الثورة قد صادفت اخفاقا فى الاتجاه نحو الديموقراطية وفى النهوض بمرافقها ، ولا شك أن جزءا كبيرا من هذا الاخفاق كان مرده الجهـاز الادارى بمركزيته الشديدة وروتينه العتيق وفساده الواضح . هذا على الاقل هو ما أشار اليه ابراهيم بيومى مدكور ومريت غالى فى كتابهما « الاداة الحكومية » .

وفى التعليم ، ربما نضع أحدث المناهج ونرسم أحسن الخطط ونقـرر

أبدع الاساليب وننشىء أجمل المبانى ونصدر أسمى التشريعات ، ولكننا مع ذلك نحصل على نتائج لا نرجوها ولا تتفق مع كل ما قدمناه بسبب خلل الادارة التعليمية .

وعندى ان التعليم يمكن تشبيهه بالنور الكهربى والادارة التعليمية هى التوصيلات لهذا النور من اسلاك واقباس ومفاتيح وتحويلات . وحالة النور تتوقف ولا شك على احوال هذه الاشياء جميعا ، بحيث أن اى خلل فى دائرتها قد لا يمنع النور فحسب ، بل انه ربما يسبب بعض الكوارث . وهذا يدعونى الى القول فى ثقة بأن القوة ليست فى التعليم نفسه وانما فى الادارة التعليمية التى تشمل التعليم كله وتوجهه وتدفعه الى الامام .

هناك ثلاثة اتجاهات حديثة مرتبطة بمفهوم الادارة التعليمية وهذه الاتجاهات هى :

أولا : ان الادارة عملية اجتماعية ـ بمعنى أنها نتاج المجتمع واجراءاتخذه المجتمع لتنظيم الحياة العامة للافراد . الادارة التعليمية فى ميدان التعليم عبارة عن مجموعة الاجراءات التى اتخذها المجتمع لتنظيم العملية التعليمية والافراد المتصلين بها بقصد تحسين العملية التعليمية ذاتها ، ولكن يحدث فى بعض الاحيان ان هذه الاجراءات تستغل من أجل مصلحة فئة قليلة أو من اجل تحقيق مصالح شخصية ومن ثم تصبح عقبة فى سبيل الاصلاح .

والادارة بحكم كونها عملية اجتماعية فيها تفاعل بين الافراد القائمين بهذه الادارة وتفاعل كذلك بين هؤلاء الافراد وبين من يوجد خارج الادارة وتتأثر وتؤثر فى المحيط الاجتماعى الذى توجد فيه والذى يوجد بداخلها ، ومن ثم يجب الاهتمام بهذا العامل عند التفكير فى العملية الادارية وعند اقتراح حلول لمشكلاتها .

وهذا يتطلب من الباحث فى الادارة أن يكون ملما بظروف المجتمع الذى تقوم فيه الادارة وبديناميكيات الجماعة وأصول علم النفس الاجتماعى .

ثانيا : الادارة عملية أداة للتغيير الاجتماعى : فى الواقع ان هناك وجهتين للنظر فى هذا الموضوع ، فهناك من يرى أن الادارة أداة للمحافظة واقرار الاوضاع القائمة ، فى حين أن هناك فريق آخر يرى أن الادارة أداة للتغيير والتجديد ، ولا شك ان وجهتى النظر فيهما جانب من الصواب الى حد يؤدى بنا الى القول بأن الادارة عملية محافظة وتغيير فى آن واحد اذ يمكن عن طريقها ادخال التغييرات المرغوب فيها ، وفى التعليم يمكن للادارة أن تضطلع بهذه العملية المزدوجة ؛ وهذا يؤدى الى توجيه التعليم الوجهة المرسومة ، ويتوقف نجاح الادارة التعليمية فى كونها عملية تغيير على درجة وعى المشتغلين بالادارة بالعناصر الموجودة فى الموقف وعلى دأبها على محو ما هو غير مرغوب فيه . ومعنى هذا انه لكى نحول الادارة التعليمية الى قوة ايجابية مؤدية الى التغيير المرغوب فيه لابد لنا من ان نتأمل فيها

نفحص عناصرها المختلفة ونبقى من هذه العناصر ما هو صالح ونستبعد ما هو طالح ، ونضيف الى هذا كله ما يجب اضافته بحكم التطورات الخاصة .

ثالثا : اهمية العنصر الانسانى فى العملية الادارية :

لقد آن للمشتغلين فى الادارة أن يدركوا أهمية العنصر الإنسانى فيه . ومهارة الانسان الادارية لم تعد وقفا على مجرد اتقان امور من قبيل طرق التخزين والشراء واعداد الميزانية وعمل المناقصات واستيفاء المعدات وتعيين الموظفين واختيارهم الى غير ذلك ، انما يتطلب الامر أكثر من ذلك مهارة انسانية أى قدرة الانسان على التعاون مع غيره والتعاون معهم وادراك دوافع سلوكهم ، وتوجيه هذه الدوافع الى ما فيه مصلحة العمل والتنسيق بين الرغبات والكفاءات المختلفة للافراد .

ونحن اذا نظرنا الى الادارة التعليمية فى مصر وجدنا أن كثيرا من مشكلاتها فى الواقع مشكلات انسانية ، فنحن تتوفر لدينا فيما اعتقد القواعد والنظم والقوانين ، غير أن علاقة الفرد بزميله والرئيس بمرؤوسيه ، والاتجاهات المختلفة لهؤلاء الافراد جميعا نحو بعضهم البعض ونحو العمل نفسه هى التى تحتاج الى تعديل . وهذا التعديل لا يمكن أن يتأتى عن طريق مزيد من القواعد والانظمة والقوانين . فالادارة كما قلنا عملية اجتماعية ولا بد من اعادة تدريب الافراد القائمين بالادارة لتغييرهم .

ننتقل الآن الى النقطة الثانية فى دليل المناقشة وهى : لماذا التغيير فى الادارة التعليمية فى اقليم مصر ؟

يأتى تحت هذه النقطة اربعة عناصر منها ما سبق أن عرضناه بشأن تطور مفهوم الادارة التعليمية ، ومنها التغييرات الاجتماعية فى مجتمعنا فى الوقت الحاضر وما تمليه علينا من تغيير فى الادارة من أجل تيسير هذا التغيير وضمان اتجاهه فى الوجه المرغوب فيه . ومنها ازدياد حجم التعليم ، ولست أقصد الكم أى تضاعف عدد التلاميذ والمؤسسات التعليمية فحسب ، انما أقصد حجم التعليم من حيث معناه والخدمات التعليمية التى تتزايد عاما بعد عام . ومنها كذلك أن اخشى ما أخشاه أن يصيب الجمود التعليم والادارة التعليمية ، ومن ثم يجب احداث التغيير فى هذه الادارة لكى تعيد توجيه التعليم وتحول دون جموده ، ونحن بالفعل يكمن فى نظامنا التعليمى كثير من الاساليب والطرق والتنظيمات التى هى أثر من آثار الماضى ولا تتفق مع التطورات الحديثة — وهذا دليل من دلائل الجمود .

وربما يتساءل سائل : وفى اي اتجاه يجب ان يسير التغيير فى الادارة التعليمية فى اقليم مصر ؟ والاجابة على ذلك ان مجتمعنا ينشد الاتجاه الديمقراطى التعاونى العلمى ، وعلى ذلك فالادارة التعليمية

يجب أن تتغير بحيث تكون قولا وفعلا ديمقراطية تعاونيـة مبنية على أسس علمية .

ونحن عند احداث التغيير فى التعليم وأدارته وعنـد التفكير فى حل مشكلاته محتاجون الى أن ننظر نظرة كلية لا جزئية الى هذا التعليم وادارته ، والمعروف فى فن الادارة ان الادارى لا يحتاج فقط الى مهارة فنية متصلة بكيفية ادارة العمل ولا الى مهـارة انسانية متصلة بكيفية العمل مع الافراد داخل الجهاز الادارى وخارجـه وانما هو محتاج كذلك أشد الحاجة الى مهـارة ادراكية توفر له النظرة الكلية للأمور ، وعن طريق هذه المهارة يمكنه أن ينظـر الى التعليم ككل ، ولا يقدم على حل أي مشكلة من زاوية ضيقة جزئية وانما ينظر الى هذه المشكلة داخل الاطار التعليمى كله بل كذلك داخل الاطار الثقافى الذى يوجد فيه ذلك التعليم نفسه ، وليس معنى هذا أننا عند احداث تغيير فى التعليم لابد أن نجعل هـذا التغيير شـاملا مفاجئا ، بحيث يحدث بين يوم وليلة ، فهـذا لا يتفق والمبادىء الادارية ، انما الذى نقصـده هنـا هو أن نضع صورة المستقبل كاملة فى اذهاننا ونبدأ فى تغيير الجزئيات تدريجا فى ضوء هذا الـكل .

الاستاذ خيرى حربى :

يجب ان ننظر الى المسائل التى ذكرها الدكتور الغنام ونسأل عن معانيها فى داخل تاريخنا ، فكلنا نعلم أن المدارس عندنا أنشئت أولا ثم ظهرت الادارة التعليمية بعد ذلك ، فالمدارس الحديثة نشأت قبل سنة ١٨٣٥ ثم أنشئت الوزارة سنة ١٨٣٧ ، وعلى اهذا الاساس تناقش مسـألة الادارة المركزية واللامركزية .

والنقطة الثانية أن تاريخنا العربى بوجه خاص يعرف النظم اللامركزية فقد كان كل وال يدير ولايته من الجهة التى هو موجود فيها .

والنقطة الثالثة انه فى تاريخنا أيضا ان النظام الادارى فى التعليم عندما قسم فى بادىء الامر الى وحدات وهى الست مناطق الكبرى سنة ١٩٣٨ روعى فيها أن المنطقة تكون من الحجم والقوة بحيث تقوم بأعبائها ،وعندما اتجهت الامة الى الاقسام الاصغر ترتب على هذا ضعف هذه الاقسام .

ورابعا أنه فى سنة ١٩٠٨ كان نظام مجالس المديريات يضـع ضرائب ويضطلع ببعض وظائف وزارة التربية ، وهذه الخبرة يجب أن نتأملها وندرك مغزاها كسابقة فى تاريخ التعليم .

الاستاذ على مختار خيرى :

ذكر الدكتور الغنام أن القوة كلها تكمن فى الادارة لا فى التعليم . فى الواقع أن الادارة التعليمية تختلف عن الادارة فى الشركات والبنوك والاعمـال التجارية . لان العملية التعليمية عملية روحية وليست مجرد ادارة وتنظيم فقط ، ولكن ذلك لا يعنى أننا ننكر دور الادارة فى التغيير .

الاستاذ عبد القادر غالى :

ان مسألة النظرة الكلية هى فى الواقع مشكلة تشكو منها مر الشكوى ؛ فالادارات فى الديوان تعمل كل واحدة منها منفردة كأنها فى ميدان مستقل. وهذا يؤدى الى فقدان التفاهم بين المناطق والادارات ، كما يؤدى الى أن التشريع أو القرار الواحد تفهمه كل جهة وتنفذه بمعنى خاص . واقترح ان يكون هناك مكتب خاص لمتابعة تنفيذ المشروعات والقرارات .

دكتور مختار حمزة :

الموضوع فعلا موضوع واسع ولكن هناك بعض مبادىء عامة للادارة ، سواء فى وزارة التربية أو وزارة الصناعة أو اى مكان آخر وهى مبادىء يجب أن نضعها فى الاعتبار اذا تحدثنا عن الادارة . فعندنا فى وزاره التربية ، الادارة فى الوزارة شىء ، وادارة المناطق شىء آخر ، وادارة المدارس شىء ثالث . واقترح أن تخصص جلسة أو جلسات لكل جزء ثم نتعرض لربط الموضوع ببعضه فى النهاية .

دكتور القوصى :

الاحظ أنك تريد أن تبدأ بكل جزء على حدة والافضل ان نناقش مشاكلنا بنظرة كلية أولا ثم ننتقل الى الاجزاء ،ثم نستخلص من كل ذلك مبادىء عامة لان ذلك أقرب الى طبيعة الاشياء .

الاستاذ فريد المليجى :

اشار الدكتور الغنام الى نظم كانت موجودة منذ مدة طويلة ولازالت موجودة الآن واحب ان استفسر عن أمثلة لذلك .

دكتور الغنام :

مثلا وظيفة الناظر لم تتغير فى جوهرها عما كانت عليه من مدة طويلة جدا . مثال آخر الاتجاه فى صياغة ووضع المناهج ـ باستثناء تغييرات طفيفة جدا ، وكذلك طرق التدريس المتبعة بالفعل فى كثير من المدارس ... وهكذا .

واريد أن اوضح انه لا مانع من أن تسير البلد فى اتجاهى المركزيه واللامركزية ، بحيث يكون هناك توافق ، وما نريده هو اعادة النظر فى توزيع السلطات والمسئوليات بين المناطق والمدارس والوزارة ، فالمناطق فقط لا يمكن أن تحقق اللامركزية . والعبرة فى اللامركزية أن تصل الى مستوى المدرسة ، ولذلك يجب أن ننظر اليها من ثلاثة أبعاد :

- البعد الرأسى وهو البعد الجغرافى
- البعد الافقى وهو الذى يمتد من الوزير الى المدرس والتلميذ
- البعد الثالث وهو مدى اشتراك الشعب فى العملية التعليمية المتصلة بالمدرسة مباشرة .

الاستاذ احمد حمزة :

فى مجالس المديريات ساهم الشعب مساهمة فعالة فى حل مشاكل التعليم ولكن كانت نقطة الضعف هو أن المدير يريد أن يتحكم .

دكتور الغنام :

من أسباب فشل مجالس المديريات ان الوزارة تخلت عن مسئوليتها المالية نحو كثير من المدارس . وهنا نتساءل : هل نعود الى نظام مجالس المديريات أم نجعل للمناطق ميزانية مستقلة ؟ ورأيى هو الحل الثانى لان هذا يتيح للتعليم حرية أوسع .

الاستاذ محمود احمد المرشدى :

أرى ان تخصص نسبة مئوية من الميزانية العامة بدلا من فرض ضريبة تعليمية على حدة ، لان الاهالى مرهقون بالضرائب .

دكتور الغنام :

ما أود أن أؤكده هو ان الاستقلال الذاتى للمناطق لا يمكن أن يتوفر الا بشرطين اساسيين :

اشار الدكتور القوصى الى واحدة منهما وهى القدرة على فرض ضرائب محلية . والنقطة الاخرى هى اشتراك الشعب نفسه . ولدينا أمثلة من تاريخنا مثل قرار تنظيم المعارف ١٨٨٠ ولائحة على مبارك والحركات الشعبية المختلفة كلها تفوق كثيرا مثال مجالس المديريات .

دكتور القوصى :

المهم أن تجعل الناس يشعرون بالملكية الخاصة لمدارسهم ومشروعاتهم .

الاستاذ أحمد حمزة :

وكيف يكون الموقف فى البلاد الفقيرة وخصوصا وقد كنا نعانى من الاقطاع الى عهد قريب جدا لدرجة أن الفرد منهم لا يشعر أن له مدرسة أو كيان او أى شىء — رغم ما نجده الآن من بعض التجارب ، ولذلك فالاساس هو رفع مستوى المعيشة . كيف يتأتى الشعور بالملكية مع الفقر المدقع ؟

دكتور بركات :

اولا — النظرة الكلية لتنظيم التعليم يجب أن يقابلها نظرة كلية فى الاصلاح الاجتماعى كله بحيث تكون نظرتنا لتنظيم التعليم فى ضوء النظام الاجتماعى ونظام الحكم العام ، وينبغى أن يبدأ أى اصلاح فى التعليم او غيره باثارة وعى الناس ورغبتهم فى الاصلاح ليكونوا متعاونين فى تنفيذه ويتمسكون به باعتباره صادرا منهم .

ثانيا — اذا آمن الناس بفكرة الحكم المحلى فيجب عمل تخطيط بعيد المدى

للاصلاح الاجتماعي فى كل اقليم ، فمثلا اقليم مثل كفر الشيخ يمكن أن يجتمع ببعض الاهالى الممثلين لنواحى الاصلاح المختلفة ليرسموا تخطيطا للاصلاح على ان يشمل طريقة التمويل وما يمكن ان يؤخذ من الضرائب المحلية ونسبة ذلك الى ما يؤخذ من الوزارة من اموال. وبعد أن تتجمع تخطيطات عدة أقاليم توضع موضع الدراسة ، ليتم تنسيق الخدمات كلها .

وبهذه المناسبة أرى للاخذ بنظام الحكم المحلى وضمان نجاحه أن نستفيد من أخطاء الماضى بأن ندرس العوامل والاسباب التى أدت الى الغاء نظام مجالس المديريات . والمشكلة ليست فى نظام التعليم وحده ، وانما فى الاطار الاجتماعى وما يتضمنه من نظم .

دكتور القوصى :

كلام الدكتور بركات حقيقى ومنطقى ومعقول ، فالخدمة العامة لا يمكن أن تؤدى نتيجتها المرجوة الا اذا كانت هناك حاجة اليها . ونحن عندما نرفع مستوى المعيشة تسهل الخدمات كلها . ولكن التعليم فى الوقت نفسه يمكنه أن يسهم فى رفع مستوى المعيشة .

دكتور الغنام :

لقد كانت هذه المسألة فعلا موضع دراسة ، فأخذت ٤ دول غنية و ٤ دول فقيرة فى مواردها مع اختلاف فى مستوى التعليم ، وكانت نتيجة البحث أن التعليم يسبب ارتفاع مستوى المعيشة .

دكتور القوصى :

أكد كلام الدكتور الغنام بعرض فكرة سيريل بيرت عما أسماه « خط الفقر » ثم أعطى امثلة توضح كيف أن نوع التعليم يمكن أن يكون سببا فى رفع مستوى الفرد ، من أهمها مثال مهارة شعب سويسرا فى صناعة الساعات).

الاستاذ عبد القادر غالى :

نلاحظ أن بعض القرى نهضت لان رجالها متعلمون مثل كفر المصيلحة — منوفية .

الاستاذ خيرى حربى :

حتى بالنسبة لما دون خط الفقر يمكن ان نعلم الفرد تعليما وظيفيا مما يرفعه فوق مستوى هذا الخط .

دكتور بركات :

المسألة فعلا متعلقة بنوع التعليم وعندنا مثلا حالة اللاجئين الذين وصل بعضهم فى التعليم الى مستوى التوجيهية ، ومع ذلك فحالتهم يرثى لها وذلك

لان تعليمهم نظرى ، بينما هناك رجل أمى يمكن أن يعمل ثروة كبيرة ويشتغل تحت امرته عدد كبير من الناس وينجح لانه تعلم من الحياة تعليما عمليا .

الندوة الثانيـة

عقدت الندوة الثانية بمكتب السيد المستشـــار الفنى يوم الاحـــد ١٩٥٩/٧/٥ وبرئاسته ، ودارت المناقشة كالآتى :

الاستاذ خيرى حربى : الى أين يتجه نظامنا ونظام مناطقنــــا ، هل الى المركزية أم الى اللامركزية ؟ وأى النظامين يناسبنا ؟

هناك نظم اعترفت لنفسها بأنها مركزية ، وهى مع ذلك نظم ناجحة ، كالنظام الفرنسى ، بينما نجد فى ألمانيا والولايات المتحـــدة نظما لامركزية وهى أيضا ناجحة . ولكن المهم أن نسأل : ماذا يناسبنا نحن ؟ ثم عــرض لتاريخنا فى الاقليم المصرى ، حيث كان يوجد نظام تعليمى محلى ، يديره الاهالى ويمولونه محليا ، وهو الكتاتيب . وجاءت حكومات ادخلت نظــاما آخر ، هو النظام الاوروبى ، وادارته ادارة مركزية . فكان عندنا جهازان جنبا الى جنب :

ــ جهاز يديره الناس ويدركون أهميته (الكتاتيب) .

ــ وجهاز آخر تديره الحكومة ويحقق اهدافا للحاكم ، حتى انه أهمل عندما لم يعد يحقق للحاكم أهدافه نظرا لضعف الحكومة .

وبعد ذلك فى القرن العشرين ، حاولنا أن نوجد نظما تعليمية كانت على شىء من اللامركزية ، مثل الجمعيات الخيرية المختلفة والجامعة الاهلية . وقد رحبت الحكومات بذلك حتى كانت أزمة سنة ١٩٣٠ ، فسلم كل جهاز التعليم للدولة ، فعجزت عن أن تديره ، ومن هنا نشأت المناطق . وكان مفهوم المناطق عند الوزارة آنذاك ان المناطق ستدير هذا الجهاز اداريا وتديره الوزارة فنيــــا . ثم تطور الامر الى حركة تجزىء المنــاطق ؛ فجزئت طنطا مثلا الى طنطا وكفر الشيخ ، وجزئت القــاهرة الى ثلاث مناطق .

وقد حدث ما يشبه ذلك فى فرنسا ، ولكن التقسيم فى فرنسا اتخــذ شكل اقسام جغرافية واضحة ــ وليس معنى ذلك أن النظام الفرنسى كان أحسن ولكن يجب ايضاح أن الوحدة الجغرافية فى فرنسا تستطيع ان تقوم بالتنفيذ ، أى يمكنها أن تكون وحدة تعليمية كاملة تدير كل أنواع التعليم ، بما فى ذلك الجامعة ، وهو شىء نفتقده فى مصر ، حيث التقسيم عندنا الى وحدات ادارية (مديريات ومراكز ... الخ) . وفى مصر لا يمكن للوحدة الواحدة أن تحقق الاكتفــاء الذاتى ، ليس فقط من حيث

المدرسين ، ولكن من جميع نواحى الخدمات التعليمية . وكلما اتسعت المنطقة كانت أقدر ، وكانت امكانياتها أكفأ .

الاستاذ علي مختار خيرى : الموضوع كما أثاره الاستاذ حربى يدور حول نقطتين :

١) ايهما أكثر جدوى لنا : الاتجـــاه الى اللامركزية ، أو الى المركزية ؟

٢) اذا اتجهنا الى اللامركزية ، فالى اى مدى يمكننا تفتيت وحداتنا ؟

بخصوص النقطة الاولى ، احب أن أوجه الانظار الى أنه مهمـا اتجهنا أو نادينا باللامركزية فلا يجب أن نغفل أننا نعيش الآن فى عصر الحكومات الشعبية ، فالنظام التعليمى يجب أن يكون موجها بحيث تكون الخطـوط الرئيسية العليا مرسومة من قبل المركز ، ويزداد ذلك أهمية كلما اتسعت الجمهورية . وهذا التوجيه ينصب على الناحية الفنيـة ، أما النواحى الادارية ، فواضح أن العالم كله ــ حتى الدول الشيوعية ــ متجهـة الى اللامركزية .

أما بخصوص النقطة الثانية ، فاذا اردنا أن نتجه الى اللامركزية ، فلا يجب أن نغفل التقسيم الادارى الموجود فعلا ، فيكون للمنطقة الحق فى تحديد حاجياتها . أما مركزة الفنيين فى الاقاليم فلا زال المدى امامنـا طويل لقلة الفنيين ــ ولا شك انه اذا كانت هناك وحدة ادارية يتوفر لها الشكل الادارى والجغرافى ، فانه يكون من السهل جدا الاشراف الدقيق عليها . وهـــذا حادث فى بلد كانجلترا . وأما فى مصر فمسألة تفتيت اللامركزيات الى وحدات أمر يحتاج الى مناقشة .

الدكتور القوصى : الاسئلة التى سألها الاستاذ على مختار ، أحب أن نزيدها عمقا . فمثلا يمكن أن نسأل : فى أى الميادين (التعليم الابتدائى أو الثانوى أو الفنى . . . الخ) تكون مركزيتنا أو لامركزيتنا ؟

ثم ماذا نعطى للمركز وماذا نعطى للمحيط ؟ وفى اقليم ما من الاقاليم ماذا نضع فى مستوى التوجيه المركزى ، وماذا نضع فى مستوى التوجيه الادارى ؟ ويجب أن نلاحظ أن الاتجاه الى المركزية يكون سليما فى وقت معين ، وغير سليم فى وقت آخر .

دكتور مختار حمزة : فى بعض المستويات ينبغى أن تكون المسائل الفنية مركزة فى مكتب رئيسى ، ولكن الى مدى معين فى نفس الوقت .

فمثلا : الكتب المدرسية : المكتب المركزى لا يحدد الكتب التى يقرأها الاولاد ، ولكنه يشعر بأننا « نريد الاولاد أن تقرأ كتابا حول التصنيع » ، وكل منطقـة تعمل كتبها ، ويجب أن تعطى الفرصة للناس فى المناطق لكى تعمل كتبها .

وانا لا اريد أبدا ان نذهب الى الفصل بين الادارى والفنى ، فأركز كل

الفنى فى المكتب الرئيسى ، ويقتصر عمل المنطقة على عدد من النواحى الادارية .

اما بخصوص النواحى المالية والادارية ، فاننى اتفق من الاستاذ خيرى على أننا اذا نظرنا الى السلم : ديوان الوزارة ـ المنطقة ـ المراقبة المدرسية ـ فالافضل أن تمركز النواحى المالية والادارية فى المنطقة .

الاستاذ محمد خليل : انى أؤيد وجهة نظر تركيز المسائل المالية فى المنطقة ، وعندى أمثلة من منطقة الجيزة ومراقباتها ، وامثلة عن تماثل الاجهزة وتكرار العمليات فى الديوان والمناطق ، وفى المنطقة والمراقبات ، وفى المراقبة والمدارس . والمشكلة هى فى تضارب الاختصاص وتكراره بين المراقبة والمدرسة وعدم توفر الكتابات عن الموظفين فى المستويات المختلفة وانتهى الى أن المحيط عندما يبدأ ضعيفا يكون هزيلا بجانب المركز ويشل عمله .

الدكتور الغنام : لقد سمعت أثناء المناقشة عن اللامركزية الادارية والمركزية الفنية وفى رأيى أن الجوانب الفنية والجوانب الادارية لايمكن فصلهما بهذه السهولة . واعتقادى أن اللامركزية الحقة لا تتحقق الا باعطاء السلطات المناسبة وما يقابلها من مسئوليات ادارية وفنية للمدرسة على المستوى المحلى بل للمدرس فى الفصل حيث التلميذ .

وفى تاريخنا يوجد الاتجاه نحو اللامركزية . ولكن يجب أن نسأل انفسنا : لماذا نريد اللامركزية ؟

الطبيعى اننا نطالب باللامركزية لكى تنتج الحرية الفنية للمراكز فكيف نطالب بلامركزبة ادارية ، ومركزية فنية ؟

نقطة أخيرة : ان ميزة اللامركزية هى التنوع . فلو فكرنا فى اللامركزية فلنترك لكل جهة ان تتصرف ، وهذه هى ميزة هذا النظام ، حتى لو وصل الامر ووجد ان الصالح فى أن تتركز الحاجيات المالية فى المدرسة ، فلا مانع حينئذ .

الاستاذ خيرى حربى : بخصوص الناحية الفنية والناحية الادارية ، لا شك انهما جانبان لعملية واحدة ، ولا شك أيضا أن اللامركزية تعنى التنوع . ولكن هذا لا يمس المسائل العليا ، ومن الممكن ان تكون وظيفة الجهاز الادارى الموجود فى المراقبة أن يجعل لكل مدرسة شخصيتها وأن يمكن كل تلميذ أيضا أن تظهر شخصيته . ونحن فى حديثنا انما نتكلم عن تنظيم خدمة سواء محلية أو من المراكز ، ولذلك فالوضع الطبيعى أن تكون المسألةمسألة مستويات،تبدأ من المدرسة. اي المفروض أن المدرسة تدير نفسها ، وما تعجز عنه يرفع الى مستوى المنطقة ... وهكذا .

كمثال : موضوع الكتب المدرسية : فكرة ان كل منطقة تضع بنفسها كتابها المدرسى ، فكرة جميلة جدا . ولكن المفروض أن الكتاب المدرسى يصل الى مستوى معين من الجودة . هنا يمكن للمركز أن يضع مواصفات الكتاب المطلوب ، ولا ننسى ان بجانب وجود الكتاب توجد عوامل أخرى

مكملة لجودة التأليف مثل أجهزة (الطبع والنشر) ، فالجهاز المركزى له وضع المواصفات ، ثم له بعد ذلك فحص الكتب التى تقدم له . ويترك ما عدا ذلك .

مثال آخر : وضع المناهج : المركز له ان يضع الخطوط العريضة التى يجب أن تدرس جيدا ، ثم توجه للمناطق وهى جاهزة تماما . وأى مكان تتوفر فيه القدرة الفنية لا تحرمه من الادلاء بدلوه ، وطبعا أى مكان لا يخلو من الفنيين ، فالمسألة مسألة اختلاف فى الدرجة ، وليس فى النوع . ولدينا أمثلة من النظام الموجود فى المانيا الاتحادية والولايات المتحدة .

الدكتور القوصي : اضافة لكلام الاستاذ خيرى عن التعليم فى أنحاء المانيا : كل منطقة هناك لها وزير . والوزارة تقرر صلاحية الكتب والمدارس تختار . ووزراء التعليم يجتمعون فى بون نفسها ، فلا يوجد من أمور التعليم أكثر من سكرتير ومكتب سكرتارية صغير جدا ينظم هذه الاجتماعات . وطبعا هذا نظام لا يمكن تطبيقه هنا .

وأريد أن نتناول أمورا مثل : الكتاب المدرسى ــ طرق التعليم ــ تقويم التلميذ ــ تمويل التعليم . وفى كل نقطة من هذه النقط نسأل أنفسنا : طالما أن وظيفة أى جزء من أجهزة التعليم هى تمكين المعلم من تعليم التلميذ أحسن تعليم حتى يخرج للحياة وهو معد أحسن اعداد . اذن فما هى المواصفات ؟ ومن أ ى مستوى نبدأ فى حدود هذه المواصفات ؟ يعنى أين يبدأ جانب التصميم ، وأين يبدأ جانب التنفيذ ؟

مثلا : اعداد المعلم يجوز أن اعمل له مواصفات معينة ، ثم أترك لاسيوط أو لطنطا ولغيرها فى حدود هذه المواصفات ان تخرج المعلم المناسب لها .

نريد أن نبحث بالامثلة ، وعندنا مثلا المبانى المدرسية : ما هو الدور الذى تلعبه كل من الوزارة والمنطقة والمدرسة بحيث تكون النتيجة الوصول الى مبنى يحقق الاهداف أحسن ما يمكن .

الدكتور بركات : الاحظ اننا نناقش موضوعنا فى ظل نظام يغلب عليه الطابع المركزى ، هذا النظام يمنع الكفاءات والامكانيات من أن تلعب دورها على المستوى المحلى ويجمعها فى المركز ، ولذلك فان أي تغيير لاي نظام أو القيام بأية تجربة لامركزية تصادفه عقبات . مثلا موضوع الكتب ، نلاحظ ان المطابع الكبرى وامكانيات النشر موجودة ومركزة فى القاهرة ، ولو انه من وقت مبكر كانت قد وزعت وانشئت مطابع ومصانع وامكانيات اخرى فى الاقاليم ، لكانت مشكلتنا اسهل .

نقطة ثانية : انه يرتبط بموضوع الادارة موضوع التنظيم ــ واذا شبهنا التنظيم بالتشريح ، نجد أن الادارة تناظر وظائف الاعضاء رغم ارتباطهما الوثيق ، بحيث لا يمكن فصل الادارة عن التنظيم والادارة يقصد بها ادارة الاشخاص والعمليات .

لذلك يجب أن نفكر فى التنظيم والادارة مع بعضهما ــ ولا يكون الحكم ذاتيا ، وانما يكون القياس للحكم هو الجودة مع سرعة الانتاج ودقته بدون

خسارة فى الجهد والمال ــ فهل يتحقق ذلك فى ظل نظام مركزى ، أو لا مركزى ؟

أمثلة : الرقابة على التلميذ : أعتقد انها تكون فى المكان الذى يوجد فيه التلميذ أحسن بكثير من وضعها فى مكان مركزى . أسئلة الامتحان : أعتقد أنه عندما توضع محلية فى المدارس والمناطق تكون أحسن من الامتحانات المركزية ــ الالزام : نجد أنه فى مناطق معينة يهرب التلميذ من المدارس، وفى مناطق أخرى يزيد الاقبال اكثر من سعة المدارس . فكيف يصرف المركز ذلك وهو بعيد كل البعد . والذى يرى مدارس الريف يلمس الهوة العميقة بين تفكير الرؤساء فى المركز ، وما يجرى فعلا فى المدارس ، ولا حل لذلك الا بتخفيف المركزية التى طال عليها الزمن ، وايةمقاومة لفكرة اللامركزية ستكون معوقة لكل اتجاه اصلاحى آخر .

مثال آخر : خط سير عملية معينة كالتفتيش : الوزارة المركزية تقترح توجيها معينا ثم ترسله الى التنفيذية ، ثم الى المناطق ثم الى المراقبات ثم الى المدارس . وتصوروا الوقت الذى ينقضى حتى يتم توصيل النظام المطلوب ، والاجدر أن تتصرف السلطة المحلية فى وضع توجيهاتها . وتصوروا مدى التعطيل فى العمليات التى تنطوى تحت نطاق العملية التعليمية بسبب تمركز السلطات الادارية والفنية والمالية فى المركز .

واظن أن أى خطأ فى تنفيذ النظام اللامركزى ، هو خطأ فى التنفيذ لا فى المبدأ ، فلو تركت الحرية لكل منطقة فى تنفيذ كل ما يتعلق بخدماتها التعليمية حسب حاجياتها وامكانياتها ، فان ذلك يكون اجدى لصالح البيئات المحلية .

الاستاذ المرشدى : كلنا متفقون على اللامركزية الفنية ، والخلاف هو حول المركزية أو اللامركزية الادارية ، والمشكلة التى يجب أن تؤخذ أيضا فى الاعتبار ، هى أن أغلب الناس يحبون أن تكون السلطات فى أيديهم ، ويظنون أن تخليص أية سلطات من قبضة أيديهم ، معناه انتقاص لاعمالهم أو مكانتهم .

واذا كان الاستاذ محمد خليل لا يشعر أن جهازه لا يمكن أن يفى بمطالب اللامركزية ، فهذا عيب الاشخاص ، ويكون الحل بأن لا ينظر الى المسألة على أنها مسألة درجات ، وانما أن يقوم الشخص بالعمل الذى ينجح فيه .

الاستاذ فريد المليجى :

يجب أن نذكر أن هدفنا من العملية هو تسهيل أداء الخدمات، والمشكلة مرجعها الى أن المركزية الموجودة فى الادارة حصرت الخبرة فى نطاق ضيق، وبذلك حرمت الآخرين كثيرا من الخبرات ، فمثلا معارضة الحكومة فى عمل وحدات حسابية فى المراقبات فيه تشدد من جانب المركز ، وليس فيه تسهيل .

الاستاذ احمد حمزة : الضعف أو النقص فى الجهاز الادارى ليس عيب النظام ، وطالما أن كل جهاز يعطى له الفنيون والاداريون الاكفاء ، الذين

يمكنهم قيادة تدريب فى مكانهم ، بحيث يعطوا جيلا بعد جيل ، فاننا نكون قد ساهمنا فى حل المشكلة .

لقد ذكرنا أن كمية الفاقد هى مشكلة التعليم ، ومكافحة الامية مثال يوضح الجهد الذى يصرف وكمية الفاقد بدون فائدة .

الاستاذ على مختار خيرى : لا يوجد شيء اسمه لا مركزية مطلقة ، واقصد بخصوص المركزية الفنية أن تكون هناك سياسة عليا : وفلسفة عامة وخطوط عريضة ترسمها الدولة ، وهى ترسمها ، سواء اردنا أو لم نرد ، فالتعليم الآن موجه ، والاقتصاد موجه ، وآمالنا لا يجب ان تسبق واقعنا .

المناهج فى خطوطها العريضة يجب أن ترسم هنا فى الوزارة ، ويترك للمناطق تلوين التفاصيل ، اى الطريقة ، فلا يمكن أن تكون كلها واحدة .

الكتاب المدرسي : لا استطيع أن اخول للمنطقة وضع اى كتاب لاي مستوى ، وانما يمكنها وضع بعضها لبعض المستويات ، والبعض الآخر اكبر من طاقتها .

الدكتور بركات : اثار الاستاذ على مختار نقطة وجود جهة مركزية توضع الخطوط العامة . مهمة هذه الجهة يجب الا تكون مجرد وضع تعليمات ، وانما تلقى برامج وخطط وضعت فى القاعدة وتقوم على تنسيقها . نريدها أن تتلقى اقتراحات عن المناطق المختلفة وتصقلها وتنسقها ، والفرق كبير بين وجهتى النظر ، فاننا لو اخذنا المعنى الاول لكانت المسألة مركزية كاملة من شأنها تركيز الكفاءات فى المركز . أما المعنى الثانى ففيه اعتراف بأهمية من يعملون فى المحيط .

مثال : دلت الدراسة الاحصائية على أن أكثر من ٧٠٪ من مفتشات البنات يقمن فى القاهرة ويفتشن جميع المدارس حتى اسوان ، ولهذا تقضى المفتشة يوما فى الذهاب ويوما فى الاياب ، وقد تقضى ساعة فقط فى المدرسة .

التربية الفنية أيضا ، معظم مفتشيها فى الديوان ، والغريب انه عندما ينضج المفتش وتزداد خبرته ، ينقل الى الوزارة ، حيث يوجد كبير مفتشين ومفتشون اوائل . اما المناطق التى عمل بها ، فليس بها الا مفتش ينقل بدله ، ويكون قليل الخبرة ، بل وفى كتاب (دراسات فى جهاز التفتيش) خرجنا باقتراح توزيع المفتشين على المناطق ، ولقد حدثت مقاومة ، لان النظام الجديد لا مركزى مع أن النظام المركزى يستنفد الكفاءات من المحيط ويعطل الانتاج ، ويشل حركة المحيط تماما .

مثال من الجانب الادارى : كانت كل التخت تورد من الوزارة ، وكلكم تذكرون كيف كانت تكدس فى الشوارع المحيطة بالوزارة ، والآن توزعت العملية على المناطق ، فأعطت لنا مثالا رائعا لنجاح العمليات التى يقوم بها المحيط دون تركيز فى المركز .

الاستاذ محمد أحمد خليل : ان ٩٠ ٪ من احتياجات المنطقة تقوم بها المناطق ، ولكن الكتب وأدوات المعامل هى فقط لا زالت مركزة فى الوزارة لان المنطقة لا يمكنها استيراد أدوات المعامل ، ولكن الامر سوف ينتهى الى المناطق عاجلا أو آجلا .

دكتور بركات : يجب أن يكون المبدأ أولا هو اســـتقلال كل منطقـــة بمسئوليتها ووضوح شخصيتها ، ثم بعد ذلك اذا احتاجت بعض المناطق الى معاونة ، فان الجهة المركزية يمكن أن تنسـق ذلك فى ضوء ما تتلقاه من المحيط ، وما ينبع منه .

تطور نظم مدارس التعليم النسوى للبنات

بالاقليم المصرى من الجمهورية العربية المتحدة

للسيدة زينب محرز

بمركز الوثائق التربوية

عنيت مصر بالدراسات النسوية فى مدارس البنات ، منذ بداية تفكيرها فى انشاء مدارس التعليم العام للفتاة ، فلم تقتصر على ادخالها فى مناهج التعليم العام فحسب ، بل انشأت لها مدارس خاصة .

تطور أهداف التعليم النسوى :

هدف تعليم الفتاة فى بداية نشأته ، الى اعدادها أما للحياة المنزلية العادية ، وأما للتكسب عن طريق العمل فى الميادين التى تؤهلها لها الطبيعة وهى الاعمال النسوية . وكان الاعداد الاول يتم — فى فجر تاريخنا الحديث — فى المنازل بين الامهات أو المربيات أو فى المدارس الاجنبية لبنات الطبقة الراقية . أما الاعداد الثانى فقد أخذت الحكومة على عاتقها امر القيام به فى مدارس انشأتها خصيصا لهذا الغرض ، الا أنها سرعان ما تدرجت منها الى ايجاد مدارس لتحقيق الهدف الاول ايضا ، وكان ذلك فى أوائل القرن العشرين . واخيرا عندما تطورت اهداف التعليم عامة بتطور الظروف السياسية والاقتصادية للبلد تطور معها هدف التعليم النسوى ، متجها نحو ايجاد الفتاة القادرة على الاسهام فى بناء مجتمع راق سليم ، عن طريق تمكينها من تقديم خدماتها ، سواء فى المنزل أو فى المجتمع الخارجى ، وبذلك تجمعت أهداف التعليم النسوى السابق ذكرها فى مدارس التعليم النسوى القائمة الآ .

على أن هذا التطور فى الاهداف قد أدى بدوره الى تطور نظم وخطط هذا التعليم ، فلم تعد الدراسة به مقصورة على مجرد التعرف على النواحى العملية التى يشتمل عليها التعليم النسوى من خياطة وتفصيل وأشغال ابرة وتطريز وتدبير منزلى ، فتلك أمور لا تتطلب دراستها مدرسة علمية خاصة ، بل تعدتها الى دراسات مبنية على أصول وقواعد علمية ثابتة ، كما اشتملت على مواد ثقافية ولغوية واجتماعية ، تعتبر ضرورية فى تنشئة فتاة المجتمع الراقى ، التى تستطيع الاسهام فى بناء المجتمع السليم .

وكان من الطبيعى أن يراعى عند تحقيق هذه الاهداف مراحل النمو الطبيعى للفتاة ، فيختار منها المرحلة الملائمة لتلقى تلك الدراسات ، لذلك عدل عن انشائها فى مستوى التعليم بالمرحلة الاولى الى ايجادها ضمن مدارس المرحلة الثانية على اعتبار انها المرحلة التى يكمل ويتكامل فيها نضوج الفتاة جسميا وعقليا ونفسيا ، مما يؤهلها لتحمل أعباء الدراسة

النسوية بمعناها العلمي الواسع ، بينما اقتصر على تعليم مبـــادىء تلك الدراسات ضمن خطط الدراسة بمدارس المرحلة الاولى .

التعليم النسوى فى طوره الاول :

تميزت المدارس الاولى لهذا التعليم بأمور ، منها : ان الهدف منها كان اعداد الفتاة للتكسب عن طريق العمل فى الميدان النسوى ، وإن الدراسة فيها كانت دراسة عملية ليست مبنية على تعرف الاسس العلمية لهـا ، ولذلك كانت جميعها فى مستوى التعليم بالمرحلة الاولى .

وكانت أولى هذه المدارس هى **مدرسة السيوفية** التى نشأت عام ١٨٧٣ وجعلت مدة الدراســة بها خمس سنوات ، وتلتحق بها الفتيات فى سن لا تقل عن السابعة ولا تزيد على الحادية عشرة ، وتتلقى فيها الدين واللغتين العربية والتركية والحقائق البارزة فى التاريخ القومى وجغرافية مصر ، واوليات فى الجغرافيا العامة والحســاب ونظام الموازين والمكاييل المصرية ومبـــادىء فى المحاســبة المنزلية وأوليات فى التاريخ الطبيعى والطبيعة وتطبيقها فى الحياة اليومية ، والرسم والاشـــغال التى تمارســها المرأة كالاشغال اليدوية والتدبير المنزلى ، ثم أضيفت اللغة الفرنسية ودروس البيانو لبعض التلميذات . وكان التعليم بالمدرسة مجانا ، ســواء فى الاقسام الداخلية أو الخارجية ، وكان انتاج الفتيات من الاعمال الفنيــة يباع ويحفظ ثمنه للصرف منه على المدرسة .

وفى نفس العام الذى فتحت فيه مدرسة السيوفية ، افتتحت وزارة الاوقات مدرسة أخرى عرفت باسم **مدرسة القربية** ، كان الغرض منها اعداد تلميذاتها للخدمة المنزلية وكانت معظم تلميذاتهــا من الجـــوارى السودانيات . وكانت مدة الدراسة بها ثلاث سنوات ، تتعلم فيها الفتاة القرآن والمطالعة والاملاء حفظا وهجاء ثم يخترن بين شغل المنسج والاشغال اليدوية (خياطة . منسج افرنجى . شغل الجوارب وصناعة الكى) ثم اضيفت مادة الحساب مؤخرا .

بقيت هذه المدرسة حتى عام ١٨٨٠ ، ثم ضمت بعد ذلك الى مدرسة السيوفية التى عدل نظامها عام ١٨٨٩ ، وأنشىء بها بجانب القسم النسوى قسم آخر للمعلمات ، وأصبحت الدراسة بها بمصروفات قيمتها عشرة جنيهات بالقسم الداخلى وأربعة بالخارجى ، كما تعدل اسمها ، فعرفت باسم **مدرسة السنية** . وحافظ القسم النسوى منه على هدفه الاول من حيث معاونة تلميذاته على كسب قوتهن عن طريق ما يتعلمنه من دروس الاشغال اليدوية . ان مدة الدراسة به اختصرت الى عامين حتى عام ١٨٩٥ عندما تحول هذا القسم الثقافى الى مدرسة ابتدائية تساير النظم التعليمية بالمرحلة الابتدائية للبنين ، وبذلك انقرضت مدارس التعليم النسوى للبنات عندما ظهرت مدرسة أطلق عليها اسم **مدرســة الخادمات** ، كان هدفها اعداد الفتيات الفقيرات لمهنــة الخدمة فى المنــازل ، ولكنها الغيت بعــد فترة وجيزة .

وعندما تحولت المكاتب العامة الى مدارس أولية عام ١٩١٦ وانفصــل فيها التعليم الفنى عن تعليم الفتاة ، وجدت **مدارس أولية للبنات** ، كان

الغرض منها اعداد الملتحقات بها اعدادا نسويا ينفعهن في شئونهن الخاصة ، وكانت مدة الدراسة بها أربع سنوات، واشتمل منهاج التعليم بها على: القرآن الكريم ــ التعليم الديني ــ اللغة العربية ــ الخط العربي ــ الحساب ــ الرسم ــ أشغال الاطفال ــ التأمل في مشاهد الطبيعة ــ أشغال الابرة ــ تدبير الصحة ــ الجغرافيا .

وفي عام ١٩٣٧ أدخلت تعديلات على هـــذه الخطة ، فاشتملت مواد الدراسة بمدارس البنات الاولية على القرآن الكريم والدين ــ الاخلاق ــ التربية الوطنية واللغة العربية والخط العربي والحساب وبسائط الهندسة والرسم وأشغال الاطفال والتأمل في مشاهدة الطبيعة واشـــغال الابرة والتعليم المنزلي والصحي والتاريخ والجغرافيا والتربية البدنية .

وفي عام ١٩٤٧ ، عنـــدما بدأت المحـاولة الاولى للتعريب بين التعليم الاولي والتعليم الابتدائي تمهيدا لتوحيد مدارس المرحلة الاولى ، تحولت هذه المدارس الاولية الى مدارس **أولية نموذجية** ، واصبحت مدة الدراسة بها ٦ سنوات ، درس فيها القرآن الكريم والدين واللغة العربية والخط والحساب والهندسة العملية والتربية الوطنية والتـاريخ والجغرافيـــا ومشاهد الطبيعة ومبادىء العلوم والصحة والرسم والاشغال العمليـــة (وتشمل في مدارس البنات الاشغال الفنية واشغال الابرة والتدبير المنزلي والصناعات الزراعية في مدارس القرى) ، ثم التربية النسوية .

الا أن هذه المدارس لم تستمر طويلا ، اذ الغيت عام ١٩٥١ بصـــــدور القانون الموحد للتعليم بالمرحلة الابتدائية .

وفي الفترة التي وجدت بها **المدارس الالزامية** أو المـكاتب العامة ــ كما كانت تسمى ــ كان للفتاة فيها نصيب أيضا ، وتميزت الدراسة بمدارسها بالعناية بالتعليم النسوي بجانب التعليم الثقافي ، وخاصة بعد اقرار مشروع ١٩٤٠ ــ ١٩٤١ ، الذي هدف الى جعل الدراسة بالفرقتين الاخيرتين من التعليم الالزامي (الخامسة والسادسة) تعمل على اعداد الطفل أو الطفلة للحياة المنزلية الى حد ما ، وذلك عن طريق زيادة العناية بالمواد العمليـــة كالاشغال اليدوية والتدبير المنزلي في مدارس البنات الالزامية .

تطور مدارس التعليم النسوي بالمرحلة الثانية :

نقصد بتعليم المرحلة الثانية ، التعليم المتمم للتعليم بمدارس المرحـــلة الاولى ، سواء منها المدارس الخاصة باتمام التعليم الاولي أو المـــدارس الخاصة باتمام التعليم الابتدائي .

وعرفت مدارس المرحـــــلة الثانية للنوع الاول باسم مدارس التعـــليم الاولي أيضا ، وكانت متعددة متنوعة ، بعضها خاص باعداد المعلمـــات والبعض الآخر خاص بالاعداد النسوي . أما مدارس النوع الثاني ، فكانت تعرف باسم المدارس الثانوية أو المدارس المتوسطة ، وكان للتعليم النسوي فيها مدارس اطلقت عليها أسماء مختلفة ، كما سيتضح من عرضنا التاريخي لمدارس التعليم النسوي .

يعتبر **القسم الثقافى من مدرسة معلمات السنية** أول المـدارس التى وجدت للتعليم النسوى للبنات فى المرحلة الثانية ، وقد وجد هذا القسم عام ١٩٠٩ ، أى بعد رفع مستوى قسم المعلمات بها الى المرحلـة الثانيـة بتسع سنوات . وكان الالتحاق بالقسم النسوى ـ شأنه شأن قسم المعلما تـتماما ـ بعد الحصول على شهادة الدراسة الابتدائية أوعن طريق امتحان قبول تعقده المدرسة لغير الحاصلات عليها ، وذلك عندما تقرر الغاء تلك الشهادة بمدارس البنات فى الفترة ما بين ١٩٠٩ ـ ١٩١٣ . أما مدة الدراسة به فكانت ثلاث سنوات ، والدراسة به موحدة مع قسم المعلمات فيما عدا المواد التربوية ، فهى خاصة بالتعليم المهنى دون سواه . أما مواد الدراسة فهى : الدين واللغة العربية والترجمة واللغة الانجليزية والرياضيات والجغرافيا والتاريخ والخط العربى والتدبير المنزلى وقانون الصحة والرسم والخياطة والتربية البدنية (خارج الجدول) . وكان لطالبات القسم الثقافى الحق فى اختيار بعض المواد لدراستها دون البعض الآخر ، واستمر الامر على هذا الحال حتى عام ١٩١١ ، عندما تغير النظام واصبح من المقرر ان يدرسن جميع المواد المقررة ـ عدا المواد التربوية ـ كما اشترط أن تكون الطالبات من الحاصلات على شهادة الدراسة الابتدائيـة ، وأن يدفعن المصروفات المقررة ، وأن يلتحقن بالقسم الداخلى . ولذلك أخذت هـذه الدراسة فى الاضمحلال ، فلم تقبل عليها الكثيرات ، فألغيت عام ١٩١٥ ، وقد ساعد على الغائها افتتاح مدرسة خاصة بالتعليم النسوى عام ١٩١٠ .

سميت المدرسة السابق ذكرها باسم **مدرسة التدبير المنزلى** ، وكان الغرض منها اكمال تعليم الفتيات الملتحقات بها تعليما منزليا من الناحية النظرية والعلمية ، مما يساعدهن على ادارة منازلهن . وكان الالتحاق بها عن طريق امتحان قبول يعقد فى المدرسة فى اللغة العربيـة والحسـاب للمتقدمات لها فى سن تتراوح بين العاشرة والخامسة عشرة . وكانت مدة الدراسة بها سنتين تدرس فيها الفتاة القرآن الكريم والدين والاخـلاق واللغة العربية والاقتصاد المنزلى والصحة والحسـاب وميزانية المنزل والخط والرسم واشغال الابرة والتفصيل والخياطة وادارة المنزل والكى ورعاية البيت . وبقيت هذه المدرسة تعمل حتى عام ١٩٢٤ عندما افتتحت مدارس أخرى للتعليم النسوى تحت أسماء متعددة ، واعتبر بعضـها مكملا للتعليم الاولى ، والآخر مكملا للتعليم الابتدائى . وفيما يلى وصف لتلك المدارس مرتبة حسب تاريخ انشائها .

المدرسة الاولية الراقية للبنات :

ظهرت عام ١٩١٦ ، وكان الهدف من انشائها هو تعليم التلميذات تعليما عمليا عاما يكون متمما لتعليم المدارس الاولية مع تثقيفهن ثقافة نسوية تؤهلهن لتحمل أعباء الحياة المنزلية ، واشترط بالقبول بها الا تزيد سن الطالبة على اثنتى عشرة سنة ، وأن تجتاز امتحان قبول يعقد شـفويا وتحريريا فى اللغة العربية والحساب والخط فى مستوى منهاج المدارس الاولية . وكانت مدة الدراسة بها أربع سنوات ، بينما كانت ثلاثا فى مدارس البنين . واشتملت الدراسة بها على التعليم الدينى واللغة العربية والخط والحساب والحساب المنزلى ثم الرسم والجغرافيا والتاريخ وتدبير الصحة ودروس الاشياء والتأمل فى مشاهد الطبيعة والتدبير المنزلى ، ويشـمل

أشغال الابرة والطهى والغسيل والكى وادارة المنزل ، وذلك خلاف التمرينات البدنية التى كانت تدرس فى خارج الجدول . وقد بقيت هذه المدارس تعمل محافظة على تحقيق الاهداف التى أنشئت من أجلها حتى عام ١٩٣١ ، وعندئذ حولت الى مدارس تجهيزية أو اعدادية لمدارس المعلمات الاعدادية ، فاختصرت مدة الدراسة بها الى سنتين ، الا انها زيدت ثانية سنة ١٩٤٧ عندما وضعت اللائحة الجديدة لمدارس المعلمين والمعلمات الاولية ، ولكنها الغيت عام ١٩٥١ — ١٩٥٢ بالغاء مدارس التعليم الاولى نتيجة توحيد مدارس التعليم بالمرحلة الاولى .

القسم النسوى من مدرسة الحلمية الثانوية للبنات :

بدأ هذا القسم فى الظهور بنشأة المدرسة عام ١٩٢٠ . ومع أن مدة الدراسة المقررة لتلك المدرسة كانت اربع سنوات ، الا أنها بدأت بفرقة واحدة ، واشترط للقبول بها الحصول على الشهادة الابتدائية ، وخاصة فى القسم الاعدادى الملحق بالمدرسة . وكانت الطالبات يدرسن فى تلك الفرقة مواد الزامية وأخرى اختيارية ، واشتملت الاولى على الدين واللغة العربية واللغتين الانجليزية والفرنسية والرياضيات والتاريخ والرسم والتمرينات البدنية ، أما المواد الاختيارية فكانت التدبير المنزلى (من طهى وغسل وكى) ، وأشغال الابرة والفنون (وتشمل تطريزواشغال فنية) والعلوم وتشمل الصحة . لغة انجليزية اضافية أو لغة فرنسية ، وكان للطالبات حق اختيار مادتين فقط من هذه المواد . أما الموسيقى والبيانو فكانت من المواد الاختيارية ، ولكن تدفع عنها مصاريف اضافية . وفى عام ١٩٢١ افتتحت الفرقة الثانية ، وتغير منهج الدراسة ، فلم تعد للطالبات حرية اختيار المواد ، بل أصبحت جميعها مواد مقررة على الجميع ، فيما عدا الموسيقى فقد بقيت اختيارية كما كانت . وعندما انشئت الفرقة الثالثة عام ١٩٢٢ — ١٩٢٣ ، افتتح بجانب القسم الثقافى قسم آخر الغرض منه اعداد بعض الطالبات للالتحاق بالوظائف العامة ، لذلك عنى فيه بتدريس اللغات والمواد الثقافية ، بينما وجهت العناية بالقسم النسوى نحو أشغال الابرة والتدبير المنزلى .

لم تستمر هذه المدرسة طويلا ، اذ الغيت عام ١٩٢٤ ، لانها لم تنجح فى تحقيق أهدافها ، وافتتحت مدارس أخرى فصل فيها التعليم النسوى عن التعليم الاكاديمى ، وكان من نصيب التعليم النسوى مدرسة كلية قصر الدوبارة .

مدرسة كلية قصر الدوبارة :

انشئت عام ١٩٢٥ ، وكان الغرض منها تثقيف بنات الطبقة الراقية وتنشئتهن نشأة نسوية توافق حاجة البيئة المصرية ، وتصرفهن عن الالتحاق بالمدارس الاجنبية ، وكانت مدة الدراسة بها أربع سنوات بعد الحصول على الابتدائية . وكانت العناية بها موجهة الى تدريس اللغات الاجنبية من فرنسية وانجليزية والمواد الثقافية والمواد النسوية ورعاية الطفل .

وفى عام ١٩٢٨ سميت هذه المدرسة باسم كلية البنات ، وذلك عندما

نقلت الى الجيزة ، ومنها الى الزمالك حيث هى باقية الى الآن ، كما انشىء لها مثيل بالاسكندرية عام ١٩٣٤

مدرسة الفنون الطرزية :

حلت هذه المدرسة محل مدرسة التدبير المنزلى ، اذ انشئت عام ١٩٢٥ وكانت مهمتها اعداد فتيات قادرات على الاشتغال بالاعمال الحرة كالتطريز والتفصيل ، وجعل الالتحاق بها فى بادىء الامر مقصورا على خريجات المدارس الاولية الراقية ، وكانت مدة الدراسة بها ثلاث سنوات ، يدرس بها الدين والرسم واللغة الفرنسية بقصد تمكين الخريجات من الاطلاع على مجلات الازياء ونماذج التفصيل واشغال الابرة والتفصيل والتطريز وعمل ازياء مبتكرة والغسل والكى والطرق التجارية وامساك الدفاتر والالعاب الرياضية .

وفى عام ١٩٣٦ — ١٩٣٧ سمح لخريجات المدرسة الابتدائية بالالتحاق بمدرسة الفنون الطرزية ، كما زيدت مدة الدراسة بها ، فأصبحت أربع سنوات ، وانشىء بها قسم راق سنة ١٩٣٧ — ١٩٣٨ ، كانت مدته فى أول الامر عامين ثم زيدت الى ثلاثة سنة ١٩٤٣ ، وكان الغرض منه اعداد فئة ممتازة من خريجات مدرسة الفنون ، وكانت الدراسة به موزعة بين ثلاث شعب : تفصيل وخياطة فساتين — تفصيل وخياطة وتطريز البياضات ثم شعبة القبعات التى الغيت بسرعة بسبب عدم الاقبال عليها ، وتلقت الطالبات بجانب تلك الدراسات بعض مواد علم النفس والتربية وطرق التدريس لتأهيلهن للعمل بالتدريس . وفى نفس العام الذى انشىء فيه القسم الراقى اقتصر القبول بالمدرسة على حاملات شهادة المدرسة الابتدائية ، وزيدت الدراسة مرة أخرى عام ١٩٤٦ — ١٩٤٧ فأصبحت خمس سنوات ، وسميت باسم مدارس الفنون الطرزية الثانوية ، الا انه فى عام ١٩٤٩ لحقتها التغيرات التى طرأت على التعليم بالمرحلة الثانوية فقسمت مدة الدراسة بها الى قسمين : القسم الاول ويعرف باسم المرحلة المتوسطة ، ويشمل السنتين الاوليين ، وتسير الدراسة بهما وفق مناهج الدراسة الثانوية العامة ، أما المدة الباقية وكانت ثلاث سنوات ، فكانت خاصة بالدراسة الفنية النسوية بجانب الدراسة الثقافية ، اذ اشتملت خطتها على اللغة العربية والدين واللغة الاجنبية (الانجليزية والفرنسية) — تفصيل وخياطة وتطريز وأزياء — تدبير منزلى — مطالعات تاريخية وجغرافية — رياضة وهندسة عملية — علوم — طرق تجارة ومسك دفاتر — رسم — موسيقى — العاب رياضية) . الا أن هذه الخطة لم يستمر العمل بها طويلا ، فأعيد النظام القديم عام ١٩٥٠ الى أن صدر قانون التعليم الثانوى عام ١٩٥١ ، وبمقتضاه تعدل اسم المرحلة المتوسطة الى اسم المرحلة الاعدادية ، واشتملت الدراسة بها على مواد ثقافية عامة بجانب المواد النسوية التى درست فى جميع مدارس التعليم السنوى آنذاك . اما السنوات الثلاث الاخرى فبقيت على حالها حتى عام ١٩٥٣ — ١٩٥٤ عندما حولت جميع مدارس الفنون الطرزية الثانوية الى مدارس ثانوية فنية للبنات ، وأصبح القبول بهذه المدارس بالشهادة الاعدادية التى كانت الدراسة بها عامة . اما القسم الراقى بالمدرسة فقد ضم الى معهد التدبير المنزلى عام ١٩٤٩ .

الاقسام السنوية بالمدارس الثانوية العامة :

وفى عام ١٩٣٥ زادت العناية بالتعليم النسوى لدرجة كبيرة حتى أصبحت له أقسام خاصة بالتعليم الثانوى العام للبنات بجانب العناية بتدريسه فى خطط الدراسة العامة ، فأنشأت الوزارة بالمدارس الثانوية أقساما للتخصص فى الدراسات النسوية بجانب أقسام التخصص العلمى وكان التخصص بهذه الاقسام الجديدة يبدأ بعد الفرقة الثالثة من التعليم الثانوى العام فكانت الراغبات فى الالتحاق به يخترن بدلا من الرياضة والطبيعة المقررتين فى السنتين الرابعة والخامسة الثانوية (وهما السنتان النهائيتان من مرحلة الثقافة العامة بالمدارس الثانوية للبنات) دراسة الرسم (وتشمل الاشغال وزخرفة المنزل والاثاث وتاريخ الفن) — تربية الطفل ومبادىء علم النفس وأشغال الابرة والتدبير المنزلى والتفصيل والازياء المبتكرة . وكانت مدة التخصص فى هذا القسم سنتين بينما كانت مدة التخصص فى الاقسام الاخرى سنة واحدة .

وفى عام ١٩٤٦ حول هذا القسم الى المدارس الثانوية الفنية نتيجة عدم اقبال الفتيات عليه وقد ساعد على ذلك تعديل نظام الدراسة بالمدارس الثانوية الفنية فى ذلك العام نفسه .

مدارس الثقافة النسوية : —

ورغم وجود الاقسام النسوية السابق ذكرها عام ١٩٣٥ افتتحت الحكومة مدارس اخرى خاصة بالتعليم النسوى للبنات سنة ١٩٣٧ عرفت باسم مدرسة الثقافة النسوية واشترط للقبول بها الحصول على شهادة الدراسة الابتدائية أو مافى مستواها من الشهادات الاجنبية بشرط أن تؤدى الطالبة امتحانا فى اللغة العربية . وكانت مدة الدراسة بهذه السنة أربع سنوات أما موادها فاشتملت على اللغة العربية واللغة الانجليزية أو الفرنسية والمواد الاجتماعية والحساب المنزلى ومبادىء العلوم مطبقة على حاجات المنزل والرسم والزخرفة واشغال الابرة والتفصيل والخياطة والتطريز والتدبير المنزلى وتربية الدواجن والعناية بالحدائق وتربية الطفل ورعايته وتدبيرالصحة والتمريض والاسعاف والتربية البدنية والموسيقى والاناشيد والاطلاع على المكتبة . ونظرا لازدحام هذه الخطة فقد خفضت عام ٤٠ — ١٩٤١ فزيدت العناية بالمواد الثقافية بالفرقتين الاوليين نظير تخفيض عدد حصص الاشغال والتدبير منها واعطيت المواد العملية نصيبها اللائق من العناية بالفرقتين الثالثة والرابعة ونفذت هذه التعديلات فعلا سنة ١٩٤١ — ١٩٤٢ . وفى العام ذاته أنشىء قسم راق بمدرسة الثقافة النسوية بالزيتون كانت مدته فى بادىء الامر سنة واحدة ثم زيدت الى سنتين وكان الغرض من هذا القسم التخصص فى احدى الشعب النسوية بصفة اساسية وبشعبة أخرى بصفة اختيارية وبقى هذا القسم الى أن ضم الى معهد التدبير المنزلى ١٩٤٩ .

أما المدرسة ذاتها فقد جعلت مدة الدراسة بها ست سنوات عام ١٩٤٦ و ١٩٤٧ وسميت باسم المدرسة الثانوية الفنية للبنات . وعندما عدل نظام التعليم بالمرحلة الثانوية عام ١٩٤٩ تغيرت نظم هذه المدارس ايضا فكونت السنتان الاوليان منها المرحلة المتوسطة وتسير الدراسة بها وفق الدراسة بالسنتين

الاوليين من المدارس الثانوية العامة . اما السنوات الاربع الباقية فقد بقيت كما هى .

الا أن هذا النظام لم يقدر له البقاء أكثر من عام واحد تقريبا فالغى وعاد العمل بالنظام القديم الى أن صدر قانون التعليم الثانوى سنة ١٩٥١ وأصبحت تلك المدارس فى عداد المدارس الثانوية ولذلك سميت باسم المدارس الثانوية النسوية وجعلت مدة الدراسة بها ست سنوات ، كونت الفرقتان الاوليان منها المرحلة الاعدادية ودرست فيها المواد العلمية المقررة بالتعليم الاعدادى بالمدارس الثانوية العامة مع اضافة تدريس مواد التدبير المنزلى واشغال الابرة والصحة .

أما الفرق الثلاث التالية فقد اشتملت خطة الدراسة بها على الدين واللغة العربية واللغة الاوروبية الاولى والترجمة واللغة الاوروبية الثانية والمواد الاجتماعية والرياضة والعلوم والصحة ورعاية الطفل والاحياء والرسم وفلاحة البساتين وطرق تجارة ومسك دفاتر والتربية البدنية وبجانب هذه الدراسات كانت الطالبات يخترن دراسة احدى المجموعات الآتية وتتخصص فى دراسة موادها فى السنوات الثلاث :ـ

أ ـ تفصيل وخياطة وتطريز وازياء . ب ـ تدبير منزلى وأشغال ابرة
حـ ـ رسم وأشغال فنية . ء ـ موسيقى .

بينما خصصت الفرقة السادسة (التوجيهية) لالتحاق الراغبات فى اكمال تعليمهن بالمعاهد العليا واشتملت الدراسة بها على الدين واللغة العربية واللغة الاوروبية الاولى والترجمة واللغة الاوروبية الثانية والترجمة والتاريخ والتربية الوطنية والنظم المصرية والجغرافيا والفلسفة أو الرياضة

وفى عام ١٩٥٣ سايرت هذه المدارس أيضا التعديلات التى تمت بالمرحلة الثانوية العامة فاصبحت مدة الدراسة اللازمة لاتمام التعليم النسوى سبع سنوات من الحصول على شهادة الدراسة الابتدائية، اربع منها تكون المرحلة الاعدادية حيث الدراسة موحدة مع مدارس المرحلة الاعدادية الملحقة بالمدارس العامة . اما الثلاث سنوات الباقية فتكون الدراسة الثانوية النسوية التى استمرت تعمل بنفس النظام الذى كانت عليه عام ١٩٥١

وعندما فصلت الدراسة الاعدادية عن الدراسة الثانوية عام ١٩٥٧ مكونة كل منهما مرحلة قائمة بذاتها مدتها ثلاث سنوات بدلا من اربع وتعددت أنواع الدراسة بكل ، نال التعليم النسوى فيها المدارس الاعدادية الفنية والمدارس الاعدادية العملية للبنات والمدارس الثانوية الفنية والنسوية، للبنات أيضا وسنتكلم عن كل منها فيما بعد .

مدارس التربية النسوية :ـ

كان نجاح مدرسة الثقافة النسوية واقبال التلميذات عليها مشجعا للوزارة على انشاء مدارس مناظرة لها عام ١٩٣٨ خصصت لخريجات المدارس الاولية خاصة وأن المدارس التى كانت تؤهلهن للتعليم النسوى كانت قد تحولت عن هدفها الاصلى فاصبحت مدارس تجهيزية أو اعدادية لمدارس المعلمات الاولية ونقصد بها المدارس الاولية الراقية .

أما المدارس الجديدة فقد عرفت باسم مدارس التربية النسوية وكانت مدة الدراسة بها أربع سنوات واشتملت خطة الدراســـة بها على مواد ثقافية ــ عدا اللغات الاجنبية ــ بجانب مواد الدراسة النسوية .

الا انه فى عام ٤٨ ــ ١٩٤٩ اكتفى بمدارس الفنون الطرزية لخريجــات المدارس الاولية النموذجية ــ اذ كان قد سمح لهؤلاء بالتقدم لامتحان شهادة الدراسة الابتدائية بنظام خاص ــ ولذلك حولت مدارس التربية النسوية الى نظام المدارس الاولية الراقية فادمجت فيها وسميت باسمها وبذلك الغيت مدارس التربية النسوية .

المكاتب الفنية والمدارس التكميلية : ــ

ومن المدارس التى انشئت للتعليم النســــوى مدارس اعتبرت مكملة للتعليم الاولى عام ١٩٣٥ وعرفت باسم المكاتب الفنية وكان من نصيب الفتاة فيها مكاتب صناعية كان الغرض منها تزويد خريجات التعليم الاولى بدراسة عملية نسوية تعينهن على الحياة واشتملت الدراسة على اللغـــة العربية والاخلاق ومبادىء علم الصحة والرسم والحساب والطهى والغسيل والتدبير المنزلى ورعاية الطفل والرياضة البدنية كما اشتملت على مواد عملية هى التفصيل والخياطة واشغال الابرة والتطريز والدنتلة والتريكو والسجاد والنقش والتحف الفنية والعاب الاطفال وعمل الزهور .

وكانت مدة الدراسة بها خمس سنوات ثم انقصت الى ثلاث تمنح بعدها التلميذة شهادة تثبت نجاحها .

وفى عام ١٩٤٧ تحولت هذه المدارس الى مدارس تكميلية كان من نصيب البنت فيها مدرسة زراعية صناعية انشئت بمنوف ثم تحولت الى مدرسة تكميلية نسوية عام ٥٠ ــ ١٩٥١ لعدم اقبال الفتيات عليها .

وكانت الدراسة بالمدرسة الزراعية الصناعية تهدف الى تزويد المنتهيات من مرحلة التعليم الاولى بدراسات تكميلية زراعية لتدريب الفتـــاة على تربية الدواجن وصناعة الالبان وبعض الصناعات الزراعية بطريقة تراعى فيها الاصول الفنية حتى تستطيع بعد التخرج منها ان تعيش من ثمرة انتاجها بأيسر الوسائل واشترط للالتحاق بها الا تقل سن التلميذة عن ١٢ سنة وان تنجح فى امتحان القبول فى مقرر الفرقة النهائية من التعليم الاولى ويعفى من هذا الامتحان الحاصلات على شهادة اتمام الدراســـة الابتدائية. وكانت مدةالدراسة بها سنتين تدرس بها اللغةالعربية والتربية الدينية والحساب والتاريخ القومى والتربية الوطنية والرسم والجغرافيا ومبادىء الصحة والتمريض ورعاية الطفل ومبادىء العلوم والتدبير المنزلى والتفصيل والخياطة ، أما المواد الزراعيـــة فكانت تشتمل مبادىء الزراعة وفلاحة البساتين وتربية الدواجن والحيوان والالبان والصناعات الزراعية وتربية النحل ودودة القز ومبادىء المحاسبة الزراعية والاشغال العملية الريفية .

أما المدرسة التكميلية النســـوية فاشتملت الدراســـة الفنية بها على الحساب المنزلى ومسك الدفاتر والتفصيل والخياطة والتطريز والتــدبير المنزلى علاوة على الثقافة العلمية والاجتماعية واللغة العربية والدين .

ومع ذلك لم تبق هذه المدرسة طويلا اذ الغيت أيضا عام ١٩٥١ بالغاء المدارس الاولية جميعها .

المدارس الابتدائية الراقية : ــ

ظهرت عام ١٩٥٣ وحلت محل المدارس التكميلية النســوية واشترط للالتحاق بها الحصول على شهادة اتمام الدراسة الإبتدائية والا تزيد سن التلميذة عن أربع عشرة سنة وكانت مدة الدراسة بها ثلاث سنوات يدرس فيها القرآن الكريم والدين واللغة العربيــة وتشتمل الخط والرياضـــة (وتشتمل الحساب والهندسة العملية) والحساب المنزلى وطرق التجارة وامساك الدفاتر والعلوم العامة وقواعد الصحة والتمريض ورعاية الطفل والمشروعات والتاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية ودراســـة المجتمع المصرى والرسم والاشغال الفنية والتدبير المنزلى واشغال الابرة والتربية البدنية والموسيقى والاناشيد .

الا ان هذه المدرسة لم تستمر طويلا فالغيت بصــدور قانون التعليم الابتدائى وحلت محلها المدرسة الاعدادية العملية .

التعليم النسوى حاليا

كان آخر التنظيمات العامة التى لحقت التعليم العام فى مصر انقسام المرحلة الثانية عام ١٩٥٧ الى مرحلتين منفصلتين : المرحلة الاعــدادية والمرحلة الثانوية وجعلت مدة الدراسة بكل منهما ثلاث سنوات مع تنويع الدراسات بهما وكان من نصيب التعليم النسوية فيهما المدارس الآتية : ــ

مدارس المرحلة الاعدادية :

وجد نوعان من الدراسات النسوية فى تلك المرحلة أحدهما فنى والآخر عملى وسميت مدارس النوع الاول باسم المدارس الاعدادية الفنية للبنات بينما سميت مدارس النوع الثانى باسم المدارس الاعدادية العملية .

قرارات اللجنة الاجتماعية
لرابطة خريجي معاهد وكليات التربية

قررت اللجنة الاجتماعية لرابطة خريجى معاهد وكليات التربيـة فى جلستها المنعقدة مساء يوم الاثنين ١٢/١٠/١٩٥٩ ما يأتى :

١ – اسناد المكتبة للاستاذ أدهم عبد السلام عضو اللجنة على أن يتولى سيادته عملية تنظيم الاستعارة والقراءة الحرة بالمكتبـة وتبويب الكتب وشراء ما يلزم للمكتبة من كتب علمية وتربوية حديثة فى حدود ميزانية قدرها عشرة جنيهات . كما يتولى سيادته الاتصال بالسادة من الخريجين أو غيرهم للتكرم باهداء مطبوعاتهم لمكتبة الرابطة .

٢ – تقرر اقامة حفلتين أولاهما حفل تعارف بمناسبة بدء نشاط الرابطة يحدد موعدها مجلس الادارة ويكون مكانها كلية التربية ، وأخرى فى نهاية الموسم الدراسي تقام فى أحد المعاهد التربوية ، ويحدد موعدها فيما بعد . وميزانية الحفلتين ١٥ جنيها .

٣ – يعتبر النادى شبه مستكمل ولا داعى للصرف عليه هذا العام .

٤ – فيما يختص بالرحلات تقرر القيام بالرحلات الآتية وفى حدود مبلغ ٥٠ جنيها :

ا – رحلة يوم ١٢ نوفمبر سنة ١٩٥٩ الى السويس برسم اشتراك قدره أربعون قرشا للعضو الواحد نظير السفر والغذاء والانتقالات الداخلية والترفيه ، وتتحمل الرابطة ميزانيـة قدرها ٨ جنيهات ، على الا يزيد عدد أفراد الرحلة عن ٢٩ شخصا .

ب – رحلة الى حلوان يوم ١٨ ديسمبر ١٩٥٩ برسم اشتراك قدره ١٥ قرشا للعضو الواحد نظير السفر والغذاء والانتقـالات الداخلية والترفية ، وتتحمـل الرابطة ميزانيـة قـدرها ٥ جنيهات على الا يزيد عدد افراد الرحلة عن ٥٠ شخصا .

جـ – رحلة الى الفيوم يوم ١٤ يناير سنة ١٩٦٠ برسم اشتراك قدره ٥٠ قرشا للعضو الواحد نظير السفر والغذاء والانتقالات الداخلية والترفيه ، وتتحمـل الرابطد ميزانية قـدرها ٨ جنيهات ، على الا يزيد عدد افراد الرحلة عن ٣٦ شخصا

د – رحلة الى بورسعيد يومى ١٠ ، ١١ مارس سنة ١٩٦٠ برسم اشتراك قدره ٨٠ قرشا للعضو الواحد نظير السفر والمبيت والانتقالات والترفيه ، وتتحمل الرابطة ميزانية قدرها ١٠ جنيهات ، على الا يزيد افراد الرحلة عن ٤٠ شخصا .

هـ – معسكر صيفى براس البر ، تحدد ميزانيته وشروطه وموعده فيما بعد .

و ــ رحلة الى الاقليم الشمالى ضمن الرحلات التى ينظمها المجلس الاعلى لرعاية الشباب .

٥ ــ تقرر اقامة معسكر صيفى براس البر ، يحدد موعده فيمـا بعد ، وكذا شروطه فى حدود ميزانية قدرها ٢٠ جنيها .

٦ ــ الاشتراك كهيئة رسمية فى جمعية بيوت الشباب .

٧ ــ ارسال خطاب للمجلس الاعلى لرعاية الشباب لادراج الرابطـة (كهيئة مستقلة) ضمن نشاط المجلس .

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجى معاهد وكليات التربية بالقاهرة

رئيس التحرير : الدكتور عبد العزيز القوصى

السنة الثانية عشر — يناير ١٩٦٠ — العدد الثانى

موضوعات العـدد

صفحة

طبع بمطابع دار أخبار اليوم

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية بالقاهرة
١٣ ميدان التحرير — القاهرة

- تصدر الصحيفة اربع مرات في السنة (نوفمبر — يناير — مارس — مايو)

- تنشر الصحيفة المقالات والأبحاث التي تعالج شئون التربية والتعليم وما يتصل بها .

-

- ترسل المقالات باسم : **الدكتور محمد خليفة بركات** سكرتير تحرير صحيفة التربية ١٣ ميدان التحرير تليفون ٣١٤٨٦ .

- اما المكاتبات الاخرى فترسل باسم : **الدكتور محمد الهادى عفيفى** مدير ادارة الصحفية في العنوان نفسه .

- قيمة الاشتراك السنوى :

بمصر والســودان :

قرش

٨٤ الاشتراك السنوى في عضـوية الرابطة والصحيفة

٦٠ الاشتراك السنوى في الصحيفة فقط

٤٠ لطلبة معاهد التربية ومدارس المعلمين

بالخـارج : ٧٥ قرشا .

ولا يقبل الاشتراك الا عن سنة

ثمن النسخة :

بمصر والسودان ١٥ قرشا بفلسطين وشرق الاردن ٢٠٠ ملا

بلبنان وسوريا ٢٠٠ قلس

كلمة افتتاح المؤتمر

للسيد كمال الدين حسين
وزير التربية والتعليم المركزى

عقدت هيئة اليونسكو حلقة بحوث فى القاهرة للمختصين من البلاد العربية فى الاجتماع والاقتصاد والتربية والعلوم الاجتماعية الاخرى فى المدة من ١٨ نوفمبر الى ٢٨ نوفمبر سنة ١٩٥٩ ، وذلك لبحث نصيب العلوم الاجتماعية وأبحاثها فى برامج التصنيع والتطوير الاجتماعى ، وقد افتتح السيد كمال الدين حسين الوزير المركزى للتربية والتعليم ، هذه الحلقة بالكلمة الآتية :

سيداتي سادتي :

يسعدنى أن أرحب بكم فى هذا الاجتماع الذى تنوون القيام فيه بدراسة موضوع الساعة ، ويسعدنى أن أنوه بالاستجابة القوية التى صدرت من الدول العربية جميعها للاسهام فى هذا الموضوع الذى يشغل بالنا جميعا فى الوقت الحاضر .. كما يسعدنى أن أزجى عبارات الشكر والثناء للسيد مدير اليونسكو لعنايته بأن تتجه البلاد العربية للاسهام بدراسة نصيب العلوم الاجتماعية فى مشكلات التطوير الصناعى .

وانى لانتهز هذه الفرصة لابعث بالتهنئة الخالصة للسيد فريرونيزى لابلاله من مرضه الذى ألم به نتيجة ارهاق نفسه لخدمة السلام عن طريق التربية والعلم والثقافة . واسأل الله له باسمكم موفور الصحة والعافية ليحقق ما وضعه لنفسه من أهداف وما وضعته الدول الاعضاء فيه مما هو جدير به من أمل وثقة ورجاء .

وليس عجيبا أن تهتم هيئة اليونسكو بموضوع تهتم به البلاد العربية اهتماما بالغا فى الوقت الحاضر ويظهر اهتمامها فى هذه الاستجابة التى يتمثل فيها جوانب الموضوع المختلفة بقادة الباحثين والمفكرين من مختلف البلاد والهيئات .

أدركت البلاد العربية أن نهضتها موكولة برفع مستوى المعيشة لافرادها حتى يتاح لكل فرد أن يشعر بالكرامة الانسانية والاعتزاز بالذات وأن تتحقق له المساواة فى الفرص والطمأنينة النفسية والتحرر من الخوف والجوع والمرض والجهل . هذه هى الطريقة التى رسمتها البلاد لتنهض بنفسها ، وهذه هى عينها طريقة اختزال الفروق بين أمة وأمة اخرى . ومن نتائج اختزال الفروق فى الداخل تخفيف التوتر وتوفير السلام والطمأنينة ، كذلك يخف التوتر ويصبح السلام حقيقة فى العالم اذا قلت الفروق بين أمة وامة . من هذا يتضح أن التقدم فى الصناعة والعلم من أهم العوامل التى تكفل سلاما فى الداخل وسلاما فى الخارج . وتلتقى البرامج العالمية لهيئة اليونسكو بهذا مع برامج النهضة والتحرر فى البلاد العربية . وهذا الذى ينطبق على بلادنا ينطبق كذلك على كثير من البلاد الاخرى فى آسيا وأفريقيا وغيرهما .

وتعلمون جميعا اننا اذا أخذنا على سبيل المثال الجمهورية العربية المتحدة فاننا نجد فيها محاولات جبارة للنهوض بالصناعة ورفع مستوى الانتاج الزراعى . ولاشك أن هذه الجهود تقتضى أحداث تغيير فى الناس أفرادا وجماعات ، فالعادات والتقاليد والاتجاهات العقلية الفردية والجماعية للمجتمعات التى تقوم حياتها على الزراعة فحسب تختلف اختلافا أساسيا عن عادات الناس وتقاليدهم واتجاهاتهم فى المجتمعات الصناعية . لهذا كان من الخير أن تكون هناك دراسات يستطيع معها أولو الامر أن يتنبأوا بالمشكلات التى قد تنشأ من احداث هذه التغيرات وبهذا يمكن معالجة هذه المشكلات قبل تفاقمها وبهذا نجد أنفسنا أمام برنامج لتخطيط نوع من التهيئة الاجتماعية التى تتوفر معها الصناعة ضد ماقد يظهر من مشكلات . وقد قامت الجمهورية العربية المتحدة عن طريق جامعاتها وعن طريق المجلس الاعلى للفنون والآداب والعلوم الاجتماعية والمجلس الاعلى للعلوم وادارة البحوث بوزارة التربية بدراسات مبدئية بعضها وصفى وبعضها استطلاعى لمعرفة أحوال الناس وما ينتظر لهم من تغير فى النوبة وأسوان والواحات وغيرها . وهذا تمهيد للموائمة بين التقدم الصناعى والتقدم الاجتماعى .

لهذا يقوم المجتمعون فى هذا المكان بصهر جميع الآراء والخبرات صهرا جيدا يترتب عليه بلورة خطط للدراسة وخطط للعمل ستعود علينا وعلى المواطنين العرب بأكبر الفائدة . وستعود على العالم أجمع بتخفيف التوتر وابعاد شبح الاعتداء .

ومن حسن الطالع أن سياسة اليونسكو تقتصر فى غالب الامر على استثارة التفكير وتنشيط الهمة وتترك للمواطنين أن يتولوا مشروعاتهم بأقل مساعدة خارجية ممكنة . ويقتضى هذا الاتجاه خطة لاثارة الوعى ونشره وتهيئة الاذهان وتغيير العادات والاتجاهات العقلية والنفسية تغييرا يترتب عليه ان يتولى الناس أمورهم بأنفسهم وأن يكونوا أكثر ايجابية وأن يصبحوا أقرب الى الجوانب العلمية والعملية منهم الى الجوانب الكلامية والانفعالية .

ونذهب نحن العرب الى أبعد من هذا ، فنحن نؤمن بأن نتولى أمور اصلاح بلادنا بأنفسنا مسترشدين بما يأتينا من نور للهداية من هيئات مثل هيئة اليونسكو وخبرائها وعلمائها ومبتكراتهم واختراعاتهم وأدواتهم وأجهزتهم ، ونؤمن فوق هذا بأن ما يحدث فى أنفسنا من تغيير فى العادات والتقاليد والاتجاهات يجب أن يكون من فعل أيدينا مسترشدين فى هذا بما وصل اليه العلماء والخبراء فى كل مكان . ونحن بهذا الموقف انما نأخذ الهداية من قوله تعالى :

« ان الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم » .

فكل تغيير فى أحوال الناس ومستوياتهم يقتضى جهدا منهم ويقتضى تغييرا فى أنفسهم وعقلياتهم ، ويقتضى كذلك أن يحدث هذا التغيير بمجهودهم وبعملهم وبتدبيرهم .

وأرجو فى ختام هذه الكلمة أن يبارك الله اجتماعاتكم وأن يسدد خطاكم ، وأن يهديكم لما فيه خير البلاد ورفاهيتها وطمأنينتها ولما فيه سلام العالم واستقراره .

الجوانب التربوية للتطوير الصناعي والاقتصادي في الجمهورية العربية المتحـــدة (*)

للدكتور عبد العزيز القوصي

المستشار الفني لوزارة التربية والتعليم

ينصب أغلب الحديث هنـا على الاقليم المصرى ، وان كان يمكن القـول ، بصفة عامة ، أن اتجاه الشعب والحكومة فى اقليمى الجمهورية نحو التعليم يكاد يكون واحدا ، اذ يوجد اقبـال شديد على التعليم فيهمـا . لـكن يوجد ازدياد فى تنوع التعليم الثانوى والعـالى فى الاقليم المصرى عنه فى الاقليم السورى . كما أن حركة التصنيع أكثر تقدما فى الوقت الحاضر فى الاقليم المصرى عنه فى الاقليم السـورى . ومع هـذا فان التخطيط العـام لحركة التصنيع وما يلزمها من مطالب تربوية يشمل الاقليمين على حد سواء .

هذا ويلاحظ أن صورة التعليم ، بوجه عام ، فى مصر وفى سورية تشبه الى حد كبير صورة التعليم فى أى بلد تحرر من ربقـة الاسـتعمار حديثـا . فالتعليم الفنى فى بلادنا أقل حظا فى الانتشار من التعليم العام . والمناهج والطرق فى المدارس الثانوية العامة تغلب عليهـا الصبغة النظرية . كما أن التعليم الجامعى هو الهدف الاسمى لكل طالب تقريبا فى أى مرحلة من مراحل التعليم . ويصاحب هذا أن الهدف الاسمى من التعليم فى نظر أغلبية الآباء هو معاونة أبنـائهم على الحصول على وظيفة حكومية أو شـبه حكومية . وخريجو الكليـات النظرية كثيرون . ويمكن القـول أن خريجى الجامعة ، بوجه عام ، يزيدون على حاجات البلاد الظاهرة .

ونظرة عامة الى تاريخ الاقليم المصرى خلال المـائة والثـلاثين سنة الاخيرة توضح سبب اهتمـام كثير من الافراد للحصـول على وظائف حكومية بعد تخرجهم من المدرسة . فقد كانت الوظيفة هى السبيل الى السلطة ، والمركز الاجتماعى ، والاطمئنان ، وانتظام الدخل ، وبجانب هذا كان اهتمام الافراد بالاشتغال بالتجارة ضعيفا ، وكان أضعف من ذلك فى العمل اليدوى . هذا الاتجاه العقلى أثر كبير فى نمط التعليم ، فالتعليم ـ كمـا رآه الناس ـ هو وسيلة تجنب النشاط اليـدوى والعملى الذى اقتصر على الطبقات الدنيـا . أما التجارة ، فقد احتكرها الاجانب الذين وفدوا الى البلاد .

هذا الوضع بدأ يتغير بوجه عام ، اذ أخذ الناس فى الوقت الحاضر يدركون قيمة اتجاهات أخرى فى التعليم ، وازداد الاهتمـام بالجانب الواقعى والعملى والصناعى والتكنولوجى ، بينما قل الاهتمـام بالتعليم اللفظى النظـرى . واحصاءات التعليم العام فى السنوات الاخيرة توضح ذلك .

(*) القى هذا البحث فى مؤتمر اليونسكو لبحث نصيب العلوم الاجتمـاعية فى برامج التصنيع والتنمية الاجتماعية .

ان من أهم أهداف الجمهورية العربية المتحدة فى الوقت الحاضر رفع مستوى المعيشة وتحقيق هذا الهدف يتوقف على عوامل كثيرة منها التصنيع والتقدم الفنى ·

وتؤدى حركة التصنيع والتقدم الفني الى تغيرات فى البلاد ينجم عنها أول الامر وجود الحرف والصناعات القديمة جنبا الى جنب مع الصناعات الكبيرة الحديثة ·

ويصاحب هذا التغير تقــدم فى التعليم الفنى . وهذا التعليم يكون فى العادة بدوره أكثر تقدما من أوجه النشـــاط الصناعى الذى درجت الجماعة على القيام به من قبل ، كما يكون من بعض الوجوه أقل تقدما من الصناعات الحديثة التى تقوم فى البلاد . فالهيئات المسئولة عن التعليم الفنى ، وعن أوجه النشاط التقليدية في المجتمع ، وعن الصناعات الحديثة ليست واحدة ، والاجراءات بشأنها لا تخطط على نحو يؤدى الى تعزيزها أو التنسيق فيمــا بينها · غير أن ثمة حقيقة متصلة بوزارة التربية والتعليم تستحق التسجيل ، وهى أن تخطيط التعليم الفنى يتم مسترشدا بهدف واضح من أهداف الدولة ألا وهو رفع مستوى المعيشة ·

ومن المســلم به أن التقدم الصناعى ينتقل بسرعة من عصر الفحم الى عصر الذرة · فالصناعة ، وقد بلغت ذروتهــا فى الوقت الحاضر تتجــه الى المرحلة الثانية من مراحل ثورتها ، وهى فى هذا الاتجاه تسير بخطى سريعة ·

واذا كان ما ذكرناه عن الصناعات القائمة فعلا وعن الصناعات الحديثــة وعن التعليم الفنى صحيحا وكذلك ما ذكرناه عن التغير السريع في التصنيع والصورة الاجتماعية فلا بد أن تكون هناك محاولات جبارة لنصل الى أهدافنا فى التربية والتعليم ، ولكن علينا أن نفكر اذا ماكنــــا سنهتم بالمهــارات أم بالمبادىء أم بكليهما ·

أما بالنسبة للمهارة فيجب ألا يكون التركيز عليها فقط فلا نهتم بما نعمل قدر اهتمامنا بطريقة أداء هذا العمل ، كما يجب أن نهتم بفن الاداء والمبادىء والاهداف ، وحتى الهدف نفسه فانه يختلف فهناك هدف قريب وآخر بعيد ، ونحن لا نقصد بهذا أن يلم كل فرد الماما تاما بكل هذه الخطوات ولكن هذه الصورة عن الصناعة الدائمة التغير يجب أن تكون واضحة ·

كل هذا يتطلب أن تكون المدارس حسنة البناء ، مجهزة تجهيزا جيــدا ، بها مدرسون قد أعدوا اعدادا مناسبا ، من الناحية الفنية والثقافية والتربوية واللغوية ، وأن يكون عندهم صورة واضحة عن الصناعة والحياة الاجتماعية فى بلادهم وفى العالم ، ولهم مكانة زملائهم المدرسين فى أنواع التعليم المختلفة

أما من ناحية التعليم الثانوى العام فيجب أن تدعم مناهجه وتدرس مواده بطريقة تخلق فى الطلبة تقدير النواحى الفنية واحترام العمــــل اليدوى · فليس من المهم أن يتعلم الطالب القراءة والكتابة والحديث فقط بل يجب أن يكون قادرا على الفهم ، والعمل ، والاكتشاف ، والخلق ، والابتكار ، وانتاج مايساعده ويساعد اخوانه ، على أن يستمتعوا بحياة طيبة ·

كذلك ينبغي أن يحصل طلاب المدارس الفنية على قدر من التربية الثقافية يوسع أفقهم ، ويرفع من مكانتهم ، ويزيد انتاجهم . هذا الى أن مثل هذه التربية الثقافية سوف تضيق الفجوة بينهم وبين غيرهم من المواطنين وتخلق حالة من الاحترام المتبادل ، والحب ، والتفاعل المثمر ، وتؤدى الى نمو قومى متكامل . وينبغى أن يصاحب ذلك بعض الخطوات التى تيسر تحويل بعض الطلبة من نوع الى نوع آخر من التعليم فى نفس المرحلة ، كما يجب أن يتاح لخريجى المدارس الثانوية على اختلاف أنواعها الفرص المتكافئة للالتحاق بالجامعات والمعاهد العليا . على أن تكون هذه الاجراءات متصلة بحاجات البلاد النامية ، وقائمة على قدرة الطالب على متابعة دراسته بعد المرحلة الثانوية .

وثمة ملاحظة أخرى عن التعليم الفنى ينبغى الاشارة اليها وهو الاختلاف البين الذى نجده أحيانا بين ورش المدارس الفنية ، والورش الخارجية الموجودة فى البيئة المحلية . لهذا ينبغى أن تقوم جهود من جانب المدرسة لسد الفراغ بينها وبين الهيئة حيث أن طلاب هذه المدرسة انما جاءوا من هذه البيئة ، وسوف يردون اليها فى يوم من الايام ، فاذا وضعنا أمامنا كل هذه الاعتبارات التى ذكرناها ظهرت أمامنا مشاكل تتعلق بالتعليم العلمى الفنى العملى للمدرسين والتلاميذ والكبار فى جميع المستويات . ولن يكون هناك تقدم صناعى أو فنى الا اذا كان هناك وعى شامل للصناعة وللعلم . واذا أردنا أن يكون هذا التقدم راسخا ، مثمرا دائما ، فيجب أن يكون هناك بين جميع المواطنين علاقات قوية وتقدير لكل مواطن يقوم بعمل ايجابى .

وهناك تغييرات كثيرة تحدث من التصنيع لها صور مختلفة ترجع الى انتشار الصناعات والتنظيم والادارة وعوامل أخرى . كما أن الاتجاهات نحو الملكية والابتكار والتعاون وغير ذلك التى ظهرت فى الاماكن التى تنتشر فيها الصناعة جديرة بالنظر ، ويجب أن يهتم بها المربون وكل من يهتم بالتخطيط والتعمير الاجتماعى ، فهناك أسر كبيرة قد تفتت ، وتغيرت مصادر الامن وتغير معها بعض اتجاهات الناس ومفاهيمهم ، ومن أمثلة ذلك ما طرأ من تغيرات على مفهوم الملكية والتعاون والمبادأة والتعليم والعلاقة بين الاب والابن والكبير والصغير والحكومة بالشعب والميلاد والوفاة والزواج والطلاق والصداقة .. وباختصار فان الصورة الثقافية وطريقة الحياة قد تغيرت .

واذا لم نهتم اهتماما تاما بالتدرج ، والتوقع ، والاعداد ، فاننا نضيع وقتنا عبثا ، فمن المعروف أن درهما من الوقاية خير من قنطار من العلاج ، وينطبق هذا على الحياة الاجتماعية أكثر منه على الكيان الجسمى للفرد .

فالتدرج والتعليم أمران لهما أهميتهما القصوى ، وخير ما أختم به هذا الكلام ماذكره عبيد حسن فى كتابه « طريقة غاندى ونهرو » ص ١٤٩ :

« ان التصنيع على مستوى عظيم له نتائج عظيمة فى الحياة الاجتماعية والثقافية داخل البلاد كما له نتائج عظيمة فى علاقات البلاد الخارجية والسياسية والتجارية ، فاذا كان التغيير سريعا جدا أصبح التكيف لنواحى الحياة المختلفة عسيرا واضطرب التوازن الكلى لحياة البلاد ، وتاريخ المانيا الحديث يعطينا صورة واضحة لمثل هذه الكارثة فبعد أن هزمت فرنسا

فى حرب السبعين حصلت المانيا منها على تعويض قدره خمســـة آلاف مليون فرنك وهو مبلغ ضخم بالنسبة لتلك الايام ، وقد استغلت المانيـا المبلغ كله فى تصنيع نفسها وكان تقدم الصناعة سريعا لدرجة أن البـلاد قد تغيرت كما لو كانت عصا سحرية قد مستها،وكانت النتيجة انالبلاد لم تستطع أن تكيف نفسها من الناحية الاجتماعية والثقافيـة للظروف المتغيرة وكان لهذا أثره السيىء فى مستقبل الشعب الالمانى ، وهاهو هوارد بيكر الكاتب الامريكى الذى درس التـاريخ الاجتماعى لالمانيا دراسـة مستفيضة يقص علينا هذه القصة المحزنة .

« كانت هناك عاصفة من النشاط الاقتصادى فى كل قرية وجن الناس بحثا وراء الرخاء والمتعة ويكفى أن نذكر مجموعة واحدة من الارقام لنكون فكرة عما حدث ، فبين عامى ١٨٥١ ، ١٨٧١ كانت عدد الشركات فى ألمانيا ٢٠٥ شركة بينما ظهرت ٤٠٧ شركة جديدة بين عامى ١٨٧٠ ، ١٨٧٤ أى ان درجة التقدم زادت عشرين ضعفا .

وفى نفس الوقت كانت هناك ثورة مهنية فبينما كان على الاقل أربعة من خمسة من الالمان فى سنة ١٨٠٠ يشتغلون بالزراعة اذا بأربعة من خمسة فى ١٩٠٠ يشتغلون فى أعمال أخرى غير الزراعة والرعى .

ولم يكن هذا الاثر قاصرا على هذه الطبقة من الشعب الالمانى بل تعداه الى الطبقات الاخرى الذين يعملون فى الصناعة والذين يدرسون فى الجامعات فصار هم الطلاب التخصص والبحث عن المؤهل .

وهناك أمثلة لاتعد يمكن أن نذكرها فنبين بها أن الاسراع فى التقدم الصناعى أمر له مساوئه العديدة بجانب محاسنه ، فاذا انتقدنا السرعة البطيئة لمشروع نهرو للسنوات الخمس فيجب أن نتذكر أيضا ما ذكرناه عن مساوىء الخطوات السريعة .

المؤتمر الثقافي العربي الرابع
دمشق (٥/١٥ سبتمبر - ايول ١٩٥٩)

التوجيه القومى العربى للتربية الوطنية

الدكتور أبو الفتوح رضوان
استاذ التربية ووكيل كلية التربية
جامعة عين شمس

القومية العربية :

القومية العربية هى الرابطة الكبرى التى تجمع سكان الاقليم الذى يحده المحيط الاطلسى غربا والخليج العربى شرقا وجبال طوروس شمالا ، والمحيط الهندى جنوبا ، والذى يشتمل على غرب القارة الآسيوية وشمال القارة الافريقية ووسطها الذى يجرى فيه نهر النيل ... أولئك السكان الذين صنعوا وتوارثوا ما يعرف فى التاريخ باسم المدنية العربية ، ذات الجذور الضاربة فى أغوار الماضى والتى ما زالت حية فيهم الى الآن ، والذين اجتازوا عملية تاريخية واحدة متصلة ترجع على الاقل الى القرن السابع وما زالت تجمع بينهم فى الوقت الحاضر فى طريقها الى المستقبل .

وهذه القومية العربية قد توافرت لها كل المقومات التى يكفى بعضها لتكوين قومية قوية متماسكة .

فمن هذه المقومات اللغة العربية التى بدأت بالصحراء والنياق ونجوم السماء ثم انتهت الى تصوير أدق الاحاسيس وأرق العواطف وأعقد النظريات العلمية .

ومنها الدين الذى يقوم على فكرة الوحدانية مهما اختلفت أسماؤه وتشعبت مذاهبه والذى فى ظله عاش المسلمون والمسيحيون واليهودعيشة بلغت من المساواة والحرية ماعجزت عنه أرقى الحضارات الحديثة .

ومنها التاريخ المشترك الذى اجتازوا طريقه الطويل معا فوحد بين مصائرهم وبين عواطفهم وبين آمالهم وبين مصالحهم وأهدافهم .

ومنها وطنهم الواحد الفسيح الذى لم يعرف الحدود بين اجزائه ولا السدود فى وجه انتقال مواطنيه الا يوم افتعلها الاجنبى المستعمر كوسيلة للقضاء عليه كوطن عربى . ويلحق بهذا الوطن الواحد اقتصاد واحدمتكامل يجعل مصالحهم واحدة أيضا .

ومنها مدنيتهم التى صنعوها فى تاريخهم القديم بذكائهم وجهدهم واقتبسوها فى تاريخهم الوسيط بتسامحهم واتساع افقهم وهضموها وجددوا فيها بخيالهم وقدرتهم ونشروها فى العالم بنشاطهم .

والقومية العربية هى الرابطة الكبرى التى تجمع هؤلاء الاقوام بهذه الحدود التاريخية والجغرافية والتى تجعل منهم أمة واحدة يبلغ تعدادها ثمانين مليونا من الانفس على الاقل ، بلغت من المكانة التاريخية انها من

صناع الحضارة الانسانية ومن ناشريها ، ومن المكانة الجغرافية انها عضب المواصلات في السلم والحرب بين الشرق والغرب ، ومن المكانة الاقتصادية انها تملك أكبر مقدار من أهم مقوم للصناعة الحديثة وهو البترول .

وليست القومية العربية جديدة ولا حادثة وانما هي ذات قدم تاريخي مقترن بالاستمرار فهي لم تنقطع منذ بعث النبي محمد صلى الله عليه وسلم الحياة في العرب ، وجمع هو وخلفاؤه أشتاتها حول الاسلام واللغة العربية وحدها في حالات قليلة وحول المدنية العربية في جميع الحالات بدون استثناء ، فمنذ ذلك الحادث الذي وقع في أوائل القرن السابع الميلادي ، والقومية العربية تيار متصل لم ينقطع ، تيار من الناس وتيار من المدنية وتيار من المصالح المشتركة وتيار من الارادة الدافعة الى وقتنا هذا .

واذا كانت القومية العربية قد ركدت في بعض العصور فان ذلك كان لاسباب خارجة عن طبيعة العروبة ، وأسباب عارضة متصلة بالاستعمار وأطماعه ومؤامراته استغل فيها قوته المادية وزيف من أجلها التاريخ وسخر العلم واستغل سذاجة بعض العرب وجهلهم .

واستمرار القومية العربية من طبائع الاشياء لان الحقائق التي تقوم عليها خالدة لا تتغير فهي تقوم على صلة الدم وعلى وحدة الثقافة وعلى المشاركة في اللغة والدين والتاريخ وكلها عوامل ليست بالخرافة التي يغيرها العلم ، ولا الاسطورة التي ينقضها التاريخ ولا المصلحة العارضة التي يحولها تغير وسائل الانتاج أو اتجاه العلاقات .

واستمرار القومية العربية من طبائع الاشياء أيضا ، لان لها وظيفة مستمرة ، فقد كان من وظائف القومية العربية دائما صنع مدنية عظيمة هي المدنية العربية بنظامها الحكومي وقانونها وعلومها وفلسفتها وفنونها ؛ كما ان من وظائفها الوقوف في وجه أعداء العروبة في كل عصر من يوم أن هزمت الروم والقوط والصليبيين والمغول الى يوم أن هزمت الاستعمار الغربي ، وما زالت هاتان الوظيفتان باقيتين لم تتما بعد بل نحن الآن أكثر حاجة اليهما منا في أي عصر مضى .

هذه هي القومية العربية التي يجب أن نوجه نحوها كل جهودنا التربوية وغير التربوية .

القومية العربية حقيقة تاريخية :

هذه القومية العربية ليست من صنع العصر ولا من اختراع أهله ، ولا نبتت تحت ضغط ظروفه ، ولكنها حقيقة من حقائق التاريخ الكبرى وقانون من قوانينه الثابتة فالتاريخ يثبت بما لا مجال للشك فيه أن القومية العربية ضرورية للعرب ولسلامتهم .

ويكفي أن يستعرض الانسان التاريخ العام استعراضا عاما ليرى أن كل خسارة خسرها العرب وكل هزيمة منوا بها انما حدثت في فترات ضعف هذه القومية .

فهل تغلب الترك على العرب الا بعد أن تفككت دولتهم وضعفت روح القومية فيهم ، وتفرقوا أحزابا بين قحطانية ومضرية أو يمنية وقيسية وانقسموا فرقا ومذاهب من خوارج ومعتزلة وسنية وشيعة .

وهل تغلب الاسبان الكاثوليك على عرب الاندلس الا بعد ان انفصل المغرب عن المشرق وتفوق عرب الاندلس الى بنى عباد فى اشبيلية وبنى ذى النون فى طليطلة وبنى هود فى شرق الاندلس وزاويين فى غرناطة .

وهل تغلب الصليبيون واحتلوا أجزاء من بر الشام الا والقومية العربية فى محنة بين سلاجقة سنيين فى الشام وفاطميين شيعيين فى مصر .

وهل احتل الاتراك العثمانيون العالم العربى الا بعد أن كانت القومية العربية قد أخلت مكانها للشراكسة من المماليك .

وهل اقتسم الاستعمار الغربى الوطن العربى الا بعد أن أضعف الاتراك العثمانيون القومية العربية والثقافة العربية وخدعوا العرب بالخلافة .

وأخيرا هل كانت الصهيونية تغتصب فلسطين لو وقفت القوميةالعربية عزيزة متماسكة فى وجهها ؟ .

ويقابل هذا من ناحية أخرى ان كل كسب كسبه العرب وكل انتصار أحرزوه تم فى ظل يقظة القومية العربية .

وهل تمت الفتوح العربية الكبرى فىالقرنين السابع والثامن الا فىعنفوان القومية العربية ؟ .

وهل رد الصليبيون على أعقابهم الا والقومية العربية صف واحد وراء صلاح الدين ؟ .

وهل تخلصنا من الاستعمار الغربى الا فى ظل القومية العربية التى جعلت الشعوب العربية يظاهر بعضها بعضا ضد الدول الاستعمارية ؟ .

ثم ألم تكن القومية العربية أقوى العوامل التى أدت الى فشل الاعتداء الثلاثى على مصر فى سنة ١٩٥٦ ؟

واخيرا هل هناك شك فى أن القومية العربية هىالعلاج الوحيد فىمشكلة الصهيونية فى فلسطين ؟ .

وهكذا فان القومية العربية حقيقة من حقائق التاريخ وقانون من القوانين التى يمكن استنباطها من الحوادث .

القومية العربية ظاهرة من ظواهر التاريخ :

وليست المسألة مسألة ضرورة أو لزوم أو مصلحة فقط ولكنها أيضا ظاهرة ، فنحن لو تأملنا التاريخ تأملا اعمق لوجدنا أن القومية العربية ظاهرة من أبرز ظواهر التاريخ وانها هى الامر الطبيعى وغيرها هو الشأن

ولو أننا أحصينا العصور التى برزت فيها القومية العربية كعامل فعال فى تاريخ العرب لوجدنا ان معظم العصور يدخل فى هذا الاحصاء وانعصور الفرقة والانحلال كانت الاقلية القليلة .

وقد كان العالم العربى كله وحدة واحدة فى ظل القومية العربية حتى بعد أن انقسم الى واحدات سياسية مختلفة ، وكان العربى ينتقل فيه كيفما يشاء انتقال المواطن فى وطنه دون أن يطلب تصريحا بالدخول أو الخروج أو الاقامة ، وكان العربى أينما حل فى أرجاء الوطن العربى تقلد الوظائف العامة وتصدى للفتيا والتدريس شأن المواطنين .

وليست الا أمثلة قليلة رحلات الامام الشافعي وابن بطوطة وابن خلدون وعبد اللطيف البغدادي والسيد احمد البدوى وأبو العباس المرسي وجرجى زيدان وفارس نمر وخليل نقاش .

فكلهم ولدوا فى أنحاء مختلفة من الوطن العربى ثم ضاقت بهم أسباب العيش أو أسباب الفكر فى مساقط رءوسهم فغربوا أو شرقوا فى العالم العربى تحدوهم فكرة القومية العربية التى سيطرت على من نزلوا بين ظهرانيهم ايضا فرحبوا بهم وأفسحوا لهم أبواب الرزق وظلت هذه حرية الانتقال على طول التاريخ العربى حتى قيدها الاستعمار الغربى فى الربع الاول من القرن العشرين .

وعندما كانت الحكومات العربية تتخاذل وتتجاهل القومية العربية ويتآمر بعضها على بعض وعلى العروبة كان الشعب العربى يشعر بهذه القومية ويأسى لتخاذل الحكام ، وهذه الحقيقة واضحة فى أشعار العرب فى كل مكان ابان الحرب الصليبية وهى تنطق جميعا بعاطفة جياشة نحو القومية العربية وفيها نعى لتخاذل الحكام .

واستمرار الفن العربى والادب العربى على طول العصور بخصائصهما وحيويتهما وتميزهما وعمومهما من المشرق الى المغرب على مر القرون ما هو الا مظهر من مظاهر القومية العربية فى التاريخ .

وهكذا فان القومية العربية ظاهرة من ظواهر التاريخ كانت موجودة دائما بشكل أو بآخر ، وأقوى صورها هو جانبها السيكلوجى الذى يسكن نفس كل عربى ويؤلف بين قلوب الامة العربية حول فكرة العروبة ، واذا كانت القومية العربية ظاهرة سيكلوجية عاطفية شعبية فقد كانت هى دائما الاصل وغيرها الشاذ ، ولا يكون الشذوذ الا حالة مرضية تأتى دائما على شكل مؤامرة أو غفلة ثم لا تلبث أن تزول .

العالم الذى تواجهه القومية العربية الآن :

ما تقدم يشير الى نوع التربية الوطنية التى يجب أن تتوافر للمواطن العربى الآن ، فهذا المواطن لابد وأن يكون استمرارا لتاريخ أمته تحيا فيه القومية العربية التى عاشت عليها أجيال من أسلافه وأجيال ، والا انقطع هذا المواطن عن تاريخه وانقطع تاريخ أمته به .

ونوع هذه المواطنة تحتمها ضرورات الحاضر كما تحتمها مقتضيات التاريخ ، فالعالم الذى يواجهه العرب الآن غير العالم الذى كانوا يواجهونه فى ماضيهم ، واذا كانت القومية العربية من أدواتهم فى الماضى فهى ألزم لهم فى الحاضر وستكون أكثر لزوما فى المستقبل .

فنحن لا نعيش الآن بمفردنا فى هذا العالم كما كنا نعيش فى العصور القديمة والوسطى مع أشباح أمم أو لا أمم ، وانما نحن نعيش الآن فى عالم يتكون من أمم قوية منقسمة الى معسكرين كبيرين : الشرق والغرب ، وكلا المعسكرين من مصلحته ومن سياسته السيطرة على أكبر مجموعة من الامم لتكون عدته فى مواجهة المعسكر الآخر ، ونحن لا مصلحة لنا مع هذا ولا مع ذاك ، اللهم الا مصلحة التعاون فى بناء الحضارة الانسانية وتبادل خبراتها . ولن تستطيع أمة أن تواجه ضغط المعسكرين معا بمفردها ، ولكن

تستطيع القومية العربية المتكتلة المتماسكة أن تفعل ذلك ، وعلى كل مواطن عربى أن يفهم ذلك .

ونحن نعيش فى عالم تسيطر عليه فكرة الاستعمار بل ان الاستعمار الآن ليتحفز لكى ينقض أقوى مما كان فى الماضى . بعدما تعرض له من ضربات فى السنوات الاخيرة أتت بعضها من جانب القومية العربية . والاحلاف والاتفاقات والمعونات المشترطة عندما تكون بين قوى وضعيف أو بين عدو وعدو أو بين أمتين لا تربطهما مصلحة ولا ثقافة ولا دين ولا عاطفة ولا جنس ولا وطن فهى الاستعمار بعينه ، بل هى أقسى أنواع الاستعمار لانه متفق عليه بوثيقة .

ولا سبيل للاستعمار أن يسيطر على أمة الا أن تنقسم على نفسها فيسهل التهامها ، ومن ثم فالقومية العربية هى عدتنا فى مواجهة الاستعمار الجديد .

ونحن نعيش مع الصهيونية وجها لوجه ، والصهيونية أحقر من أن تعبأ بها لذاتها أو لقوتها ولكنها ذريعة الاستعمار الى قلب الوطن العربى ، والقومية العربية الواحدة هى عدتنا فى مواجهة هذا الخطر الجديد .

ونحن نعيش فى عصر القوميات ما فى ذلك شك فالنعرات القومية لم تخفت انما ادعت ذلك بعض الدول لتخدر به الدول الصغرى .

وليس أدل على ذلك من أن منظمة الامم المتحدة تقوم أساسا على فكرة القومية فهناك دول كبرى لها العضوية الدائمة وحق المنع والاعتراض ودول صغرى ليس لها الا القليل ، وتاريخ الامم المتحدة هو تاريخ الصراع بين أقوى قوميتين فيها ، والعرب لايستطيعون أن يعيشوا بقومية ضعيفة أو قومية مجزاة متخاذلة فى عصر قوميات عاتية تريد أن تلتهم غيرها من القوميات .

ونحن نعيش فى عصر الجيوش الجرارة والجيش هو عدة الدفاع عن الوطن من غير شك خصوصا فى عصر عدوانى كهذا الذى نعيش فيه ولن تستطيع قومية صغيرة أو قومية مجزاة أو قومية ضعيفة العدد أن تجيش جيشا ينفع فى الدفاع .

ونحن نعيش فى عصر العلم والصناعة والاختراع والاسلحة العلمية ، وكلها تحتاج الى ثروة ضخمة ورأسمال طائل ومواد خام متنوعة ، وكلها لا تتفق لقوم قليل عددهم صغيرة مواردهم ضيقة رقعة اراضيهم . والقومية العربية الشاملة العزيزة والوطن العربى المتكامل الغنى يقدر على اداء العلم والصناعة والاختراع .

ونحن نعيش فى عصر الدعاية ، تعددت فيه المذاهب الاقتصادية والسياسية والقومية ، ووضع العلم الحديث فى يد كل منها الوسائل التى تجعل كلمتها مسموعة على البعد السحيق ، وأفكارها وفلسفتها مزوقة وهى متوارية عن الاعين ، وهذه الدعايات المسمومة لا تلبث أن تسكن العقل والقلب اذا وجدت فيهما فراغا ، فلابد اذن من أن تملأ أفئدة المواطنين العرب بفكرة القومية العربية والا فالفراغ يجب أن يملأ .

وهكذا نرى أن القومية العربية كما هى ظاهرة من ظواهر التاريخ

وحقيقة من حقائقه وقانون من قوانينه فهى أيضا ضرورة من ضرورات الحياة فى العالم المعاصر .

نوع المجتمع العربى الجديد :

مانوع المجتمع العربى الحاضر أو الذى يجب أن يكـون حاضرا فى ضـوء هذه الظروف التاريخية والمقتضيات المعاصرة ؟

يجتاز المجتمع العربى دور تغير وتطور فى الوقت الحاضر نظرا للعوامل التاريخية والداخلية والخارجية التى توجه حياته .

فالمجتمع العربى يجتاز ثورة سياسية ينتقل فيها من الاحتلال الاجنبى أو على الاقل من الضغط الاستعمارى الى الاستقلال التام .

فلقد مضى أو كاد الوقت الذى كانت فيـه المجتمعات العربية تابعـة تبعية سافرة أو مقنعة مطلقة أو محدودة لاحدى الدول الكبرى تحكمه فى الداخل وتوجه سياسته فى الخارج تبعا لمصلحتها لا لمصلحة العرب .

وأصبح المجتمع العربى الآن أو كاد حرا يحكم نفسه ويتحرك فى المجال الدولى بحرية على قدم المساواة مع غيره من المجتمعات .

والمجتمع العربى يتحـول الآن من التبعيـة الدولية الى الشخصـية المستقلة الايجابية فلم يعد العرب أتباعا فى المجال الدولى ولم يعودوا كمـا سلبيا فى الميزان الدولى وانما أصبح لهم وزن ولرأيهم خطر ، وعليهم الآن مسئولية اختيار الطريق والمسـاهمة فى اقرار السـلام العـالمى وتأييـد الشعوب التى مازالت تعيش تحت ضغط الاستعمار بالوقوف فى جانب تقرير المصير والاستقلال .

والمجتمع العربى يسـير من الجمود الى التطور ، والاصل فى المجتمع العربى هـو التطور والتغير الى أن سيطر الاتراك على مصـاير العرب بتعصبهم وحمقهم وجهالتهم فأقفلوا باب الاجتهاد وحاربوا العلوم الطبيعية والفلسفة وأوقفوا التطور فتخلف العرب وجمدت الثقافة العربية ، ثم أتى الاستعمار فاتخـذت بعض الدول الاسـتعمارية سياسـة الجمود وفرضته على العرب مثل انجلترا واتخذت دول استعمارية اخرى سياسة التطور ولكن فى الاتجاه الخاطىء كما فعلت فرنسـا عندما غلبت لغتهـا وحاولت صبغ الاقطار العربية التى احتلتها بالصبغة الفرنسية الخالصـة وكادت تنسيهم عروبتهم ولقد وقف هذان الاتجاهان الآن وحل محلهما تحت تأثير الوعى العربى الجـديد اتجاه نحو التطور والتقدم فى الاتجـاه الصحيح ــ اتجاه العروبة وتدعيم الثقافة العربية .

والمجتمع العربى الجديد يشـهد ثورة اقتصـادية يتحـول فيهـا من الاقتصـاد التركى الاسـتعمارى الذى يقـوم على الاقطـاع والاحتكار والاستغلال والرعى والزراعة الى الانتاج الـكثير ورفع مستوى الاستهلاك والعدالة فى التوزيع والاشتراكية والتحرر والتصنيع ، ولهذا مقتضياته فى تربية المواطنين .

والمجتمع العربى يسير من التفكك والانانية الى التكتل والتعاون فقـد عمل الاستعمار العثمانى قرونا عدة على قتل روح القومية العربية وحاول

الاستعاضة عنها بالفكرة الاسلامية وفكرة الخلافة ثم عقب عليه الاستعمار الغربى فتفنن فى وسائل الوقيعة بين العرب وتفريق كلمتهم وقد نجحت هذه الوسائل كثيرا فى الماضى وما زالت جهود الاستعمار متواصلة فى هذا السبيل ٠على أن الشواهد كلها تدل فى وضوح على أن القومية العربية قد تيقظت وكشفت هذه الاساليب وكونت الثقة فى نفسها وهى تجتاز المعركة الآن بصدق واخلاص لتبعد من تركيبها مخلفات الماضى وآثاره حتى تبرأ من علة الزيغ ، فالاتجاه الآن هو نحو التكتل العربى والتضامن العربى والوحدة العربية .

والمجتمع العربى متجه الآن الى احياء الثقافة العربية وتطويرها بما يناسب مقتضيات العصر فقد أدت رجعية الاتراك وجهلهم بروح الاسلام الى جمود الثقافة العربية والقضاء على الجانب العلمى والفلسفى منها كما أوقفت ما تمتاز به من حرية الفكر والاجتهاد ، وقد أدى ذلك الى تخلف الثقافة العربية عن تيار التقدم العلمى والفكرى والسياسى زهاء ثلاثة قرون، ثم أتى الاستعمار الغربى فقاوم الثقافة العربية مقاومة صريحة فى بعض الحالات أو حاول حصرها فى الاطار الضيق الذى حبسها فيه الاتراك فى حالات أخرى ، وتيقظ العرب لتخلفهم الثقافى فأخذوا يقتبسون من المدنية الغربية بدون تمييز أو تكييف حتى تبينوا ان النقل أضر بهم أكثر من التخلف ، وهكذا بدأ العرب يحررون أنفسهم من الجمود ومن النقل الضار محاولين تنقية ثقافتهم والنهوض بها فى اطار قيمها الأصلية ومشكلاتهم الحاضرة .

والمجتمع العربى يسير نحو الديموقراطية وما تسير عليه من قيم انسانية ومن نظم فالأصل فى المجتمع العربى هو الديموقراطية فمن أصل قيم العروبة احترام الفرد وعدم التفريق بين الناس على أساس الجنس أو اللون أو المركز الاجتماعى والاقتصادى كما ان من أصل نظم العروبة الشورى واحترام ارادة المحكومين وجعل كلمتهم الشرط الاول لبقاء الحاكم فى دست الحكم ثم ذهبت هذه القيم والنظم كلها ضمن ماذهب من النظم والقيم العربية على يد الاتراك ثم الاستعمار الغربى ، وقد تيقظ العرب لحقهم فى الديموقراطية وناضلوا من أجلها مع انفسهم ومع حكامهم حتى أصبح هذا اتجاها مقررا فى ثقافتهم .

هذه هى سمات المجتمع العربى الذى نعيش فيه ، والذى سيعيش فيه أبناؤنا ، وهذه السمات تفرض نوعا معينا من الشخصية فى المواطنين ، وتفرض نوعا معينا من التربية الوطنية ، تمكنهم من مواجهة مطالب هذا المجتمع والعيش فيه .

مسئوليات المواطن العربى :

فى ضوء ما سبق عرضه من سمات المجتمع العربى الناجم نستطيع أن نحدد المسئوليات التى يجب أن يضطلع بها هذا المجتمع فى هذا الجيل والاجيال القادمة ، ومسئوليات المجتمع هى أهدافه فى ضوء التاريخ وفى ضوء أحوال العالم المعاصر ، ويمكن تلخيص هذه المسئوليات فيما يلى :

١ ــ الدفاع عن الاستقلال .

٢ ــ القضاء على الزحف الصهيونى .

٣ ــ المساهمة فى حفظ السلام العالمى .

٤ ــ حماية الثقافة العربية .

٥ ــ دفع الحياة العربية فى طريق التطور المرسوم .

أين توجد القومية العربية :

اذا كانت القومية العربية حقيقة من حقائق التاريخ ، وضرورة من مقتضيات العلم المعاصر ، فأين توجد هذه القومية العربية ؟ أو أين يجب أن توجد ؟

هل توجد القومية العربية فى الدساتير التى تنص على أن أهل كل قطر عربى هم جزء من الامة العربية ، وأن أرض هذا القطر جزء من الوطن العربى ؟

هل توجد القومية العربية فى القوانين المفسرة للدساتير والتى تنص على حدود المواطنة العربية وشروطها ؟

هل توجد القومية العربية فى المعاهدات والاتفاقيات التى تنص على الدفاع المشترك والامن المشترك والموقف الواحد فى المحافل الدولية ؟

هل توجد القومية العربية فى سياسة الزعماء ونداءات المواطنين المخلصين لعروبتهم المؤمنين بقوميتهم الذين يعظون ويحذرون ؟

هل توجد القومية العربية فى خطب الخطباء الواعين ومقالات الكتاب المؤمنين وفصول المؤمنين العارفين ؟

هل توجد القومية العربية فى مقالات الصحف واصوات الاذاعة التى تنبه وتشرح وتفسر وتوجه ؟

ان القومية العربية توجد فى هذه جميعها ، انها توجد من غير شك فى الدساتير والمعاهدات والاتفاقيات والقوانين والخطب والاحاديث والمقالات والاذاعات .

ولكن هذه جميعها لا تكفي ، وما أضيع الاتجاهات القومية والخطط الاجتماعية والنظم السياسية والاقتصادية التى تعتمد فقط على ما يكتب وما يقال وما يسن من قوانين .

ان هذه جميعا تخبر المواطنين بالاتجاهات والخطط ، ولكنها لا تضمن أن تصبح هذه الاتجاهات حقائق فى حياة الامة ، وان ضمنت ان تكون معلومات فى عقول المواطنين .

القومية العربية كأى اتجاه قومى أو اجتماعى يجب أن تكون فى عقول المواطنين جميعا فردا فردا ، وفى قلوبهم وأعصابهم ، يجب أن توجد القومية العربية اذا أردناها حقيقة واقعة وسلوكا مؤثرا ، فكرة فى عقل كل مواطن عربى ، وعاطفة فى قلبه ، وعادة فى أعصابه ، ودافعا فى عزيمته ، ومثلا أعلى

فى فلسفته ، يلتزمها ويضحى فى سبيلها ، ويذود عنها بأقوى الايمان ، وهو العمل ، لا بأضعف الايمان ، وهو كلمة اللسان .

والا فما أكثر القوانين التى تسن ولا تتبع ، والخطب التى تقنع ، ولكنها لا تلزم ، والمبادىء التى تدخل عند الناس فى باب المسلمات ولكنها تخرج عن دائرة السلوك ، وخير وسيلة لاى اصلاح اجتماعى أو اتجاه قومى أن يسنده رأى عام ، ومعنى الرأى العام أن يكون الاصلاح الاجتماعى والاتجاه القومى جزءا من التركيب العقلى والعاطفى والارادى لكل مواطن .

ولقد كان عندنا نظم ديموقراطية مقررة فى اقليم مصر ، ناضل فى سبيلها الزعماء منذ منتصف القرن التاسع عشر ، ووضعت الدساتير ، وقررت النظم من سنة ١٨٦٦ الى سنة ١٩٢٣ ، ثم كانت الديموقراطية المصرية فى حاجة الى ثورة يوليو سنة ١٩٥٢ لانقاذها .

والسبب هو أن هذه الديموقراطية اقتصرت على الدساتير والقوانين والاوضاع الرسمية ، ووقفت عند حد خطب الزعماء وكتابات الادباء وأحاديث المتحدثين ، ولكنها لم تكن يوما من الايام فكرة فى عقل كل مواطن وعاطفة فى قلبه وشعلة فى أعصابه ، ومثلا أعلى فى فلسفته ، أى أنها لم تصبح جزءا من سلوك المواطن ، وان كانت قد صارت قطعة من المعرفة فى ذاكرته .

والقومية العربية أيضا ، من المفيد أن تصدر بها الدساتير ، وتعقد لها الاتفاقيات ، وتجرى على شباة كل قلم وطرف كل لسان ، ولكن هذا كله لا يغنى عن صيرورتها الى فكرة وعاطفة ومثل أعلى ، وارادة عند كل مواطن ، فهذه هى الوسيلة التى تحيل الامانى الى حقائق .

التربية هى وسيلة القومية العربية :

فى ضوء ما تقدم أكاد أعتقد أن العقيدة العربية مشكلة تربوية فى الصميم ، فالتربية هى فن صناعة المواطنين المؤمنين بالاهداف الوطنية والغايات القومية ، ومنها القومية العربية وكيف تتكون الميول والاتجاهات والعواطف والافكار والمعارف والمثل العليا ، بل كيف تتكون الارادة ويحدد السلوك ؟ انها التربية .

ان من الناس من يصل الى هذا كله بدون معلم ، وان منهم من يقرر مثل هذه الاتجاهات تقريرا مبتكرا لها سابقا عصره بقرون ، بل ان النبى صلى الله عليه وسلم ، وهو الذى أوجد القومية العربية من العدم ووضع أسسها ، لم يذهب يوما الى المدرسة ولم يتعلم على أستاذ ، وقريب من هذا يقال فى الزعماء والقادة فى كل زمان ومكان ، ولكن ما يصدق على العباقرة لا يصدق على عامة المواطنين ، وان قليلا من الناس يستطيع أن يصل الى أدق مسائل العلم وأخفى مسائل الفلسفة بالوحى أو الالهام أو الفتح الربانى أو الا كشف الصمدانى ، أو بقوة الذكاء الخارق بغير معلم ، ولكن هؤلاء هم القلة النادرة بل انهم فلتات الطبيعة التى لا يقاس عليها .

ثم اننا عندما نريد أن نقرر اتجاها قوميا عاما ، أو اصلاحا اجتماعيا لا نستطيع أن نكتفى بالعباقرة والزعماء ، وهؤلاء لا تجود بهم الطبيعة الا على

رأس كل عصر ، وحتى هؤلاء عندما يوجدون لا يمكن أن يتقرر بهم اتجاه أو يتحقق بهم اصلاح الا اذا استطاعوا أن يعلموا أمتهم ويقنعوها بفلسفتهم، وهنا فقط يصبح الاصلاح اتجاها عاما ، لانه سيظهر فى سلوك المواطنين وحياتهم اليومية ، ثم يستمر الاتجاه حتى بعد زوال هؤلاء الزعماء الافذاذ وهكذا يرتد الامر الى المواطن المعادى والى التربية .

وعندما نقول التربية فاننا نعني التربية بجميع وسائلها ومنها الصحافة والاذاعة وشاشة السينما وخشبة المسرح ومنابر المساجد وهياكل الكنائس فان لها جميعا أثرا لا تنكر أهميته .

ولكننا نعنى المدرسة أولا وآخرا فعليها المدار فى نوع التربية الوطنية التى تقرر الاتجاهات القومية ، ان الوسائل الاخرى من صحافة واذاعة ومسرح وسينما ومنابر وهياكل تستطيع أن تبلغ الدعوة الى المواطنين وتفهمهم وتحمسهم ، ولكنها لا تستطيع أن تضمن تعاونهم وسلوكهم والتزامهم بحدود الدعوة فى تصرفاتهم اليومية ، لان السلوك مرتبط بالعادات ، وهذه تتكون من الصغر وبالحياة وهى لا تتم الا بالتوجيه والاستمرار تحت ارشاد المدرسين ، ولذلك فنحن لا نستطيع أن نعتمد على هذه الوسائل وحدها الا اذا كنا نقنع فى مجال القومية العربية بالتحمس السلبى والتعاون اللسانى .

ولكننا سلمنا مقدما بأننا نريد أن نضمن سلوك المواطنين العرب فى اتجاه القومية لان العمل الايجابى ضرورى ، وعلى ذلك فنحن لا يمكننا أن نعتمد على أقل من الفكرة التى تبلغ حد العقيدة والعاطفة التى تبلغ حد المثل الاعلى، والولاء الذى يبلغ حد العبادة ، والارادة التى تبلغ حد التضحية ، وهذا هو الفرق بين الدعاية وبين التربية أيضا ، وهو أيضا فضيلة المدرسة التى لا ينازعها فيها منازع ، ولا تنافسها فيه وسيلة أخرى . وسر مهنة التربية أنها تضع يدها على المواطنين وهم صغار حين يكون التعليم كالنقش على الحجر ومعناه أنه يصل الى كيان الشخصية ويمس السلوك ، على حين أن وسائل الدعاية تعالج المواطنين وهم كبار فى السن حين يكون التعليم كالنقش على الماء ومعناه أن الفرد قد يقتنع بفكرة ، ولكنه لا يلتزمها فى السلوك بحكم عاداته التى تكونت فيه منذ زمن طويل . وفائدة وسائل الدعاية وغيرها من تربية الكبار متوقفة على ما تتنيه المدرسة من اتجاهات وسلوك فهى عامل مكمل

سمات المواطن العربى :

التربية صناعة انتاجية : وكل صناعة انتاجية تحتاج الى مواصفات ، ومن ثم حق علينا أن نسأل : ما هى سمات الشخصية التى تحيا فيها وبها القومية العربية ؟

أن شخصية المواطن العربى الذى تنتجه الان لا تفى بحاجة العروبة من المواطنين . ان فيها جوانب طيبة مفيدة من غير شك ، وتلك هى الجوانب التى تأتى من جانب ثقافتنا العربية الاصيلة .

وأن فيها من غير شك أيضا جوانب ضارة معوقة للتقدم وهى رواسب الاستعمار التركى والسيطرة الغربية فينا .

فمن الجوانب الطيبة فى الشخصية العربية اعتبارها للقيم الروحية واعتقادها أن المادة ليست كل شيء فالعربى الاصيل لايبيع نفسه للشيطان من أجل المادة ، قد يضحى العربى بنفسه أو بماله لانه أعطى وعدا يريد أن يبر به أو لانه أؤتمن ويريد الوفاء بالامانة أو لان لديه كلمة حق يريد أن يقولها ولو من بعدها ضربوا رأسه .

والعربى الاصيل أهل نجدة ولا يعيش العربى لنفسه فقط ، وانمايعيش لاهله ولجاره ولصديقه ولمبداه ، قد يخوض العربى معركة لا ناقة له فيها ولا جمل لانه رأى الحق فيها ضائعا ويريد أن ينصره أو لان عابر سبيل استجار به أو لان مظلوما قال أنا فى حماك .

والعربى الاصيل أهل تعاون فهو ليس انفراديا ولا انعزاليا ، وليس له باب يغلقه دون الآخرين ، والرجال العرب فى المرعى أو فى الحقل يجتمعون على عمل كل منهم دون نظر الى أجر أو الى كلمة شكر والنساء العربيات يجتمعن فى منزل احداهن يغسلن ويخبزن ويحكن دون نظر الى جزاء .

والعربى الاصيل كريم ، يرحب بالضيف وان كان لا يعرفه ويحله أهلا وينزله سهلا وان كان لاينتظر منه العوض .

والعربى الاصيل حر الفكر ، يحب أن يفكر لنفسه وأن يجتهد ويحب أن يجهر بهذا الرأى ولو أخرجوه من البلد ، والاجتهاد أصل من أصول الدين عند العرب .

والعربى الصحيح يضع الثقافة وراء حدود الجنس واللغة والدين ، انه يطلب العلم ولو فى الصين وينقل المعرفة ولو من الزنادقة ، ويأخذ الحكمة ولو من أفواه المجانين ، وقديما جلس العرب من اليهود والمسيحيين والصابئة مجلس التلاميذ وأخذوا ما عندهم من حكمة ومن طب ومن علم

هذه الخصائص كلها أصيلة فى الشخصية العربية وكلها من صنع بيئتهم النقية نقاء ماء النبع ، الصريحة صراحة الشمس فى رائعة النهار ، القاسية قسوة الرمال فى الهجير المتعطشة تعطش النبت الى قطرات الندى .

وهذه هى الشخصية التى كونت الدولة العربية الكبرى المتحدة ، ولكن ادركهم بعد ذلك جهل الاتراك وهمجيتهم ولؤم الاستعمار الغربى وفساده فدخلت عناصر جديدة فى هذه الشخصية .

فالشخصية العربية غير الاصيلة فيها الميل الى المحافظة بل الى الرجعية أحيانا ، وفيها التعلق بأهداب الماضى والعمى عن احتمالات المستقبل ، يعتبر العربى نفسه مسئولا عن تراث الاسلاف كله حتى عن حماقاته .

والشخصية العربية غير الاصلية قدرية تؤمن بما هو مكتوب على الجبين ولا ترى لنفسها حقا فى محاولة تغييره ولا تظن بنفسها القدرة عليه ، فتقنع بالقليل وتقبل صروف الدهر دون أن تأخذ مصايرها فى يدها وتنطلق .

والشخصية العربية غير الاصيلة توكلية ، تخلط بين الايمان بالله وبين عدم الاعتماد على النفس فى تقرير مصير النفس ، فالله يبعث بالرزق حتى

للكسالى ويحمى الناس حتى المتراخين فى حماية أنفسهم وبطريقة ماتتقابل أطراف الموقف فى صالح الانسان دون تدخل منه .

والشخصية العربية غير الاصيلة تواكلية يقول العربى لنفسه دع صاحبى الآخر يتصرف وينتظر حتى يرى ما يفعله الآخرون — ومن رأيه ألا يكون الاول وألا يكون الآخير فيضيع جهده فى الانتظار .

والشخصية العربية غير الاصيلة تغالى فى احتقار المادة وعدم الحرص على الدنيا ولا تعمل الا بالقدر الضرورى ، ولا تدخر لان ما فى الغيب لابد واصل الى الجيب ، وهى فى هذا لا تصدر عن زهد حقيقى فى الدنيا ولكن عن أمل خادع فى الثقة بالقدر والايمان بالصدف .

والشخصية العربية غير الاصيلة لا تكاد ترى غير صالحها الخاص أو ملكها الخاص ، أما الصالح المشترك والملك العام فلهما دولة تحرص عليهما ، ولن يضيرهما فرد لا يعمل أو شىء يضيع .

وليس للوقت قيمة عند العربى غير الاصيل ، انه من صفيح ، والعمل الذى لا يتم اليوم يتم غدا أو بعد غد ، والخير الذى لا يقع اليوم لن يضيع الى الابد .

كل هذه الخصائص غير المرغوب فيها أتت الى الشخصية العربية من بيئتها وهو الاقل ، ومن العوامل التاريخية الحادثة وهو الاكثر ولعل أخطر هذه العوامل كان الاتراك الذين سيطروا على العالم العربى منذ أوائل القرن السادس عشر ، وكان الاتراك متعصبين للاسلام على جهل به ، اذ لم يكن فى يدهم مفتاحه وهو اللغة العربية فقفلوا باب الاجتهاد فيه ، واضطهدوا العلم الطبيعى والفلسفة وحرموا الاشتغال بها ، وخلطوا بين تعاليم الدين وبين خرافاتهم ، واستبدوا وظلموا ، حتى كرهتم الرعية العربية ، واعتبرت الدولة عدوا للشعب ومن هنا أتى التهاون فى المصالح المشتركة والطمع فى الملك العام .

ثم أتى الاستعمار الغربى بعد ذلك بجشعه واستغلاله فنشر بين العرب خرافات من نوع آخر ، خرافات متعلقة بذكائهم وقدراتهم وطبيعة بلادهم ، وكان فى يده السلطة فشجع الثقافة التركية وحجب عنهم الثقافة العلمية الحديثة ، وواصل ما كان الاتراك قد قرروه من صرف العربى عن الاهتمام بالشئون العامة .

والعصر الذى يعيش فيه العرب الآن — وقد سبق ذكر خصائصه — يحتاج الى خصائص جديدة فى المواطنين والا فلا مفر من التخلف ، والواقع أن العرب يعيشون الآن فى سباق مع الزمن ، والمواطنون هم وسيلة كسب السباق .

والآن اتضحت الاسس التى تتخذ منها التربية العربية موجهاتها فى امر اعداد المواطنين العرب .

فالشخصية العربية الجديدة يجب أن تحتفظ بخصائص الشخصية العربية الاصيلة مع تصويبها فى ضوء الاحوال الجديدة ، فالقيم الروحية ضرورية فى عالم غزته المدنية المادية حتى كادت تلحق أهله من الناحية الخلقية بالحيوان .

ومع ذلك فالمواطن العربى مع احتفاظه بالقيم الروحية كمصدر قوة لشخصيته ، يجب ألا يفهم أن هذه القيم الروحية تتعارض مع الانتفاع بالحياة والحرص على الدنيا ومقوماتها المادية الى أقصى حد .

والنجدة والكرم والتعاطف وصلة الرحم كلها صفات أساسية فى المواطن العربى الجديد يجب الاحتفاظ بها جميعا ، ومع ذلك فيجب أن يقرن هذا المواطن كل هذه الصفات بالذكاء الذى يرشد الى الشكل والدرجة التى يجب أن تتخذها كل فضيلة منها فى كل موقف من المواقف . ولا ينكر أحد أن النجدة والكرم يمكن أن تتم بصورة قبيحة أو بدرجة ضارة أو أن تحدث فى غير موضعها وكلها عيوب لا تخلو منها الفضائل العربية .

والتعاون من أهم سمات الشخصية العربية المطلوبة ، فكل جلائل الاعمال لا يقوم بها آحاد بمفردهم وانما تقوم بها جماعات من الناس والتعاون استعداد ومهارة وخلق ومن ثم فهو من السمات التى لا تأتى الا بالتربية الموجهة .

وحرية الفكر ، وحرية الاقتباس الذكى من الغير صفتان أساسيتان فى المواطن العربى الحديث ولم يضر العرب شىء بقدر ما ضرهم اغلاق أبوابهم دون الناس تحت الحكم العثمانى .

والمواطن العربى يجب أن يكون شخصا تقدميا يؤمن بفلسفة التغير والتطور ، يجب أن يعتبر نفسه مسئولا عن المستقبل لاعن الماضى ومسئولا أمام الاجيال القادمة لا أمام رفات الموتى ، يجب الا يتقيد بالسلف الا حيث تكون حكمتهم نافعة فى حل مشكلة قائمة ، والا فهو رجل وهم رجال

والمواطن العربى يجب أن يكون شخصا ايجابيا يأخذ مصيره فى يده ويقرر بذكائه وحيلته ما يجب أن يكتب على جبينه ، ويجب أن يعتقد أن القدر لا يخط على جبين المرء الا من نوع عمله والا بدرجة كده وجهده .

والمواطن العربى يجب أن يكون ذا شخصية تثق فى نفسها وتعتمد على نفسها ، والثقة بالنفس لا تتعارض مع التوكل العربى على الله ، بل هى فى أمس الحاجة الى هذا التوكل لانه مصدر قوة روحية تشد عزيمة المرء فى مواجهة الصعاب لا مصدر تراخ طمعا فى أن تمطر السماء ذهبا .

والمواطن العربى يجب أن يكون ذا شخصية مستقلة وأن يكون من صفاته المبادءة والزعامة وتقدم الصفوف حتى يرى الركب على الدرب فيكون الاول أو المصلى أو الاخير لا فرق ما دام يقوم بنصيبه من حمل العبء المشترك .

والمواطن العربى يجب أن يكون من صفاته الحرص على الدنيا ، ومواجهة غوائلها بالاقتصاد وأن يتأكد من أن القرش الابيض هو عدته فى اليوم الاسود ، ومن ثم يسعى للحصول عليه حتى ولو داس فى مجال المنافسة الشريفة والتسابق الكريم على أقدام غيره من الانام .

والمواطن العربى يجب أن يسابق الزمن فيسبقه ويجب أن يكون متأكدا من أن ما لا يتم فى وقته قد لا يتم أبدا .

والطير الذى لا يقتنص وهو سانح يطير ولا يعود .

والشخصية العربية الجديدة يجب أن تكون شخصية علمية تعرف ان

زمن النواد والملح والاشعار قد انتهى بانتهاء الخلفاء والسلاطين ولن يعود، والشخصية العلمية هى التى تفكر بالاسلوب المنطقى العلمى الدقيق والتى تميل الى كشف أسرار الكون الذى تعيش فيه .

والمواطن العربى يجب أن يتقن عمل شىء من الاشـــياء بيديه ، نحن لا نستغنى عن الزراعة والرعى ولكن ليكن منا مواطنون يحترفون الصناعة حتى تكون خيراتنا لنا ، فالثروة الطبيعية التى تأتى من الزراعة تافهةالثمن ما لم يتغير شكلها بالصناعة . ويتغير مكانها بالتجارة ، وهذا يحتاج قبل المهارة العملية الى اقتناع وميل .

أضف الى كل ما تقدم ايمان المواطن العربى بعروبته وثقته فيها وولائه لها واندفاعه فى سبيل رفع رايتها وتضحيته بالنفس والنفيس فى سبيلها، ونظرته الى نفسه كفرد من أمة تعيش وراء حدود وطنه الصغير ، والى وطنه الصغير على انه جزء صغير من وطن كبير هو مناط الرجاء وموضع الولاء .

شىء مثل هذا الذى ذكرت هو سمات المواطن العربى الذى تحيا فيـــه وبه القومية العربية وهو عدة الوطن العربى لكى يقال من عثرته ويجتاز ما يحيط به من أزمات ، ما زالت تتلاحق وتلح من جوانب كثيرة منهـــا الصهيونية ومنها الاستعمار ، ومنها سرعة سير الزمن وتقدم الحضارةوما يؤدى هذا اليه من تخلف من يفوته قطار العصر ، وهو أيضا عدة المواطن فى التغلب على عوامل الضعف الداخلى واهمهـــا ما يتفشى الآن بين بعض العرب من العمى الاجتمـــاعى والعمى القومى اللذين يجعـــلان كثيرا من المواطنين غير قادرين على الاختيار من طرق السـلوك وطرق العمـــل وطرق المستقبل .

التوجيه العربى للتربية الوطنية :

ما تقدم يشير فى وضوح الى الاتجاه الذى يجب ان تأخـذه التربيـة الوطنية من أجل القومية العربية كما يشير الى النتائج التى يجب أن تصل اليها هذه التربية .

ونحن اذا عدنا الى سمات الشخصية العربية التى سبق بسطها فانا نجدها تقع فى قسمين ، قسم يتعلق بالملامح العـــامة للشخصية المطلوبة ، وقسم يتعلق بناحيـــة العروبة بالذات ، أى بالصيغة العربية لهـــذه الشخصية .

أما الملامح العامة للشخصية ومنها المرونة وقبول التطور والمســاهمة فيه ، والاستقلال ، والمبادأة والقدرة على الحكم والنقد ، وحرية الفكر ، والتعاون الى آخر هذه الصفات ، فقد سبق الكلام عنها فى البحث الخاص بالتربية الوطنية عامة ومجالها هو الحياة المدرسية العامة ، أى انها تتعلم بالممارسة فى أثناء معيشة منظمة .

والمدرسة العربية الجديدة يجب أن تنظم نفسها على نمط المجتمـــع العربى المرغوب فيه ، حتى ينشأ التلاميذ وقد اكتسبوا المفاهيم والمهارات والاتجاهات اللازمة لتطوير المجتمع العربى .

أن المدرسة التى لا يرى التلميذ العربى نفسه فيها الا مستمعا مأمورا

منفذا لاحكام غيره وقرارات غيره مغلوبا على أمره ولا يعرف نفسه في حياتها الا قزما بجانب عمالقة هم الناظر والمدرسون ، المدرسة التي ليس فيها موضع لنظر التلميذ وتفكير التلميذ وحكم التلميذ واشتراك التلميذ، ان المدرسة التي من هذا الطراز هي تلك التي رسمها الاستعمار للبلاد العربية ليقطع سبيل القوة أمام الجيل العربي الناشيء ، وليطبع الشخصية العربية بالتواكل والسلبية والطاعة العمياء والخضوع للسلطان — أي سلطان حتى ولو كان سلطان المستعمر أو المستغل أو سلطان الدعاية المغرضة .

فوسيلة هذا الجزء العام من التربية الوطنية هي اقامة الحياة في المدرسة العربية على أساس ايجابية التلميذ في التفكير والقول والعمل ، طبعا في حدود النظام وتوجيه المدرسين ، ثم على أساس تعاون التلميذ مع الآخرين من رؤسائه وزملائه وعلى أساس الانتاج والمحاسبة الدقيقة على الوقت والجهد ، وبذلك تبني شخصيته على أنقاض السلبية التي شجعها الاستعمار ، ان التلميذ الذي ينشأ في مدرسته وقد كون المهارات التي تحيله الى مشترك وليس متفرجا ، هو المواطن الذي يستطيع في المستقبل أن يرفض أن يكون متفرجا في موكب الحياة القومية .

أما القسم الثاني من سمات الشخصية العربية وهو المتعلق بصفة العروبة في المواطن فموضعه المنهج وللمنهج ناحيتان : الاولى مادته والثانية توجيهه وتكييفه .

والاولى من اختصاص الدولة والثانية تأتي من بصر المدرس .

أما مادة المنهج ففي مناهج كثير من البلاد العربية كثير من المادة التي تساعد التلميذ على أن يلمس العروبة فيفهمها ، ومع ذلك فالملاحظ أن هذه المناهج العربية مع ما بذل فيها من جهد متسعة المساحة قليلة العمق

وما زالت بعض المناهج في البلاد العربية قليلة الحظ من مادة العروبة وما زالت أكثر عناية بأدب المستعمرين وتاريخ المستعمرين وترجمة أبطال المستعمرين .

ونتيجة هذا كله ، قلة مادة العروبة وقلة عمق ما هو موجود منها ، ان كثيرا من المواطنين العرب الذين تعلموا في المدارس يعرفون عن روسو أكثر مما يعرفون عن ابن خلدون ، وعن ماكولي اوجيبون أكثر من الطبري وابن الاثير ، وعن نابليون أكثر من صلاح الدين ، وعن باستير أكثر من الفخر الرازي ، وعن دالتن أكثر من ابن الهيثم ، وعن ماجلان أكثر من ابن بطوطة فمن أين يأتي شعورهم بعروبتهم وولاؤهم لها وايمانهم بها ؟

وفي هذا اشارة الى وجوب جعل المناهج عربية لحما ودما .

تجب العناية باللغة العربية الفصحى لانها أقوى الروابط بين العرب ، وكل دعوة الى اللغة العامية أو مهاجمة للنحو العربي وضبط الكلمات وكل ترخص في هذا وكل مقاومة للاساليب العربية السليمة في المدارس انما هي مؤامرة استعمارية لا يكون الانخداع فيها الا نتيجة جهل أو غفلة او سوء نية .

وتجب العناية بالتاريخ العربى فالتاريخ العربى اذا أحسن عرضه تجلى فيه كثير من الحقائق منها أن العرب أمة واحدة ، وان مصالح العرب واحدة وان القومية العربية ضرورة من ضرورات الحياة فى العالم المعاصر ، وان انتصارات العرب حدثت فى ظل القومية العربية وان الاجتهاد أو انطلاق الذكاء الانسانى من أهم مصادر الفقه العربى والعلم العربى ، وان طريق النصر هو مواجهة العرب لاعدائهم متحدين متكتلين ، ويجب أن تبرز فى دراسة التاريخ أمجاد العرب وأيامهم وما تنطوى عليه هذه الايام من صداقة الاصدقاء وعداوة الاعداء ومؤامرات أصحاب الاستعمار وعملائهم ويجب أن تبرز أخطاء الماضى وتضحياته .. وواضح لكل ذى بصر بالتاريخ ان حوادث التاريخ العربى ممكن تجميعها حول هذه الحقائق .

وتراجم أبطال العرب فى السياسة والحرب والاجتماع والحكم والقانون والعلوم الطبيعية والادب والفن باب بمفرده يجب أن يظهر فى مناهج المدارس العربية يجب أن يكون التلميذ فكرة عن البطولة فى صورتها العربية وعن الذكاء فى مجاله العربى .

وتجب العناية بالجغرافية العربية بحيث تبرز كثيرا من حقائق الوضع العربى فمن ذلك وحدة الاقليم من حيث الموقع وتكامل غلاته وحاصلاته وتكامل وسائل الانتاج فيه وتكامل أسواقه وتكامل رأس المال العربى وأهمية التصنيع وامكانياته فابراز هذا المغزى الجغرافى من خير وسائل التربية الوطنية للمواطنين العرب .

ويجب أن تدرس النظم العربية بطريقة تبرز القيم الانسانية التى تنطوى عليها ، خذ مثلا نظام الزكاة ونظام الضرائب على رأس المال ونظام الاشتراكية العربية والديموقراطية العربية والقيمة التى تنطوى عليها وأوجه النقص فيها اذا قيست بالاوضاع الاجتماعية والسكانية الحاضرة وخذ مثلا الحرية الدينية وحرية الانتقال بين أجزاء الوطن العربى ، وعموم الجنسية العربية .

ويجب أن تبرز فى المناهج اتجاه العملية التاريخية نحو تقرير القومية العربية ونحو التحرر من الاستبداد والاستعمار ، والاقطاع والاستغلال ، ونحو الحياد الايجابى وتقرير المصير ، ونحو القوة والعزة ونحو التكتل والتعاون والاتحاد ، ولاشك فى أن التاريخ العربى الحديث والمعاصر يظهر بعض الحركات المضادة لهذه الاتجاهات ، ولكنه يظهر أيضا انها حركات غير أمينة وغير مخلصة وغير عربية ، وان الوعى العربى هو ضدها ، والمهم هو ابراز الاتجاه الغالب والتنبيه الى القوى الرجعية التى تحاول عبثا أن توقف عجلة التاريخ عن الدوران .

ويجب أن يظهر فى المنهج أهداف الامة العربية فى الوقت الحاضر ، التحرر من الاستعمار والتغلب على الصهيونية وعدم الوقوع فى براثن الدعايات الهدامة وتحقيق العزة القومية وتقرير القومية العربية بين القوميات وبين تكتلات الشرق والغرب ، يجب فى سبيل التربية الوطنية أن تبرز هذه الاهداف وأهميتها عن طريق الحقائق التاريخية والجغرافية والسياسية والاجتماعية لا كقضايا عاطفية تلقى بلا سند من الحقائق .

ومناهج الدراسة العربية يجب أن تعنى بالعلوم الطبيعيـــة والمهارات اليدوية وليس معنى هذا أن يكون جميع شباب العرب من رجال العـلم والصناعة ، بل أن يفهموا جميعا أهميتها ويتطلعوا الى فهم أسرار الكون والطبيعة التى يعيشون عليها ولعل تاريخ العلوم لا يقل أهميـــة عن مادة العلوم نفسها ، لان السبق فى مضمار العلوم الطبيعية هو أحد أمجادالعرب

أما توجيه المناهج وتكييفها فهو نتيجة عرض المدرس لحقائق المنهـج فليست كل دراسة للتاريخ العربى مفيدة ما لم توجه الدراسة وتصوب فى اتجاه المفاهيم العربية الصحيحة فلاشك أن هناك بالرغم من الاتفاقعلى الحوادث ــ خلافا بين وجهة النظر العربية وبين وجهـة النظر الاوربيـــة الاستعمارية فى موضوعات كالحروب الصـليبية والكشوف الجغرافيـــة وحركات الاستعمار والانقلاب الصناعى ويجب تدريسالحوادث من وجهة النظر العربية .

وليس كل شعر عربى مفيد فكثير من الشعر العربى شعر شحاذةومذلة وتوجيه المدرس ونقده للادب هو احدى وسائل التربية الوطنية المتصلة بالادب .

وموضوع توجيه المنهج وتفسير الحقائق يؤدى بنا الى التحدث عن أهم وسائل التربية الوطنية العربيـــة ألا وهو المعلم ــ فلسفته ــ عاطفته ــ تحمسه ــ وعيه ــ بصره ــ وطنيته ــ عروبته .

ان التربية الوطنية تختلف عن التربية العلمية لانها مسألة ســـياسة وعقيدة ، وفرق ما بين تعليم التلميذ أن يكون عربيا يؤمن بالقوميةالعربية وبالقضية العربية ويعمل لهما ويضحى فى سبيلهما وبينتعليمه قاعدة نحوية أو نظرية هندسية ، فالمعلم هنا يمكن أن يكون أجنبيا ومع ذلك ينجح فى تعليم التلاميذ العرب نظرية الهندسة أو قانون العلم ولكن القوميةالعربية لا يستطيع المعلم أن يعلمها الا اذا كان هو أولا عربيا مؤمنا .

ولذا يجب أن يكون كل معلم عربى مؤمنا تتقد جذوة العروبة فى عروقه فتنتقل العروبة الى تلاميذه بطريق العدوى الى جانب طريق الصنعة ، وهذا يلقى مسئولية خطيرة على معاهد اعداد المعلمين .

هذه هى بعض الوسائل التى بها يمكن تحقيق التربية الوطنيةللمواطنين العرب وهذا يبين اننا عندما قلنا ان القومية العربية هى مشكلة تربوية فى الصميم لم نبسط المسألة بل قررنا صعوبتها وذلك لاننا لا نريد أن نقرر القومية العربية فى المواطنين العرب تقريرا لسانيا أو معرفيا ، ولكن تقريرا سلوكيا ايجابيا . .

ان التربية الوطنية لا تهدف الى اقل من خلق جيل من المواطنين يتغير به وجه التاريخ حين تسود فيه العروبة فلا تكون موضع شك أو مساومة أو خداع أو دعاية ولكن حقيقة من حقائق العلم المعاصر .

المؤتمر الثقافي العربي الرابع دمشق
(٥ ـ ١٥ ديسمبر ـ ايلول ١٩٥٩)

مناهج التربية الوطنية

أسسها وتنظيمها مع الاشارة الى مناهج بعض الدول الاخرى غير العربية

للاستاذ محمد خيرى حربى
مدير مركز الوثائق التربوية بالقاهرة

مسائل عامة

غموض العلاقات الانسانية :

تهدف التربية الوطنية فيما تهدف الى توضيح العلاقة بين الناس والناس ، فهى تقوم إصلا على توضيح العلاقات الانسانية فى المدينة أو القرية ثم فى الاقليم والدولة ثم فى العالم كله . واذا كانت العلاقات المادية واضحة أو يسهل أن تتضح فان العلاقات الانسانية من طبيعتها غير واضحة . فقد سهل علينا أن نعرف العلاقة بين النبات والماء والتربة بل وبين الاغذية المختلفة وبين أجسامنا . ولكن صعب ويصعب علينا أن نوضح العلاقة بين التلميذ فى أسرته وبين بقية أفراد الاسرة أو بين التلميذ فى مدرسته وبين بقية رفاقه ومعلميه ، وبين التلميذ فى حيه ، وبين جميع أهل الحى ، وبين التلميذ فى وطنه ، وبين جميع مواطنيه ، وبين المواطن العربى مثلا وبين الاقطار العربية وبينه وبين العالم .

ان عدم وضوح العلاقات الانسانية فى داخل الفرد وبينه وبين من حوله من الناس التى هى موضوع التربية الوطنية له أثره فى تأخر ظهورها كمادة مستقلة فى مناهج التعليم فى العالم كله . فمن السهل فى المسائل الصحية مثلا أن أوضح للتلميذ علاقته بالامراض المختلفة ولكن يصعب جدا أن أوضح له علاقته بمواطنيه خصوصا اذا لاحظنا أن الطبيعة البشرية تجعل كلا منا يرى العلاقات الانسانية ويحكم عليها فى ضوء مركبه النفسى ، ويصعب عليه أن يراها بطريقة موضوعية علمية . ومن هنا جاء سبب من الاسباب التى أدت الى تأخر ظهور التربية الوطنية كمادة مستقلة من مواد المنهج المدرسى . ومع ذلك فان الطبيعة البشرية ذاتها ان كانت قد أدت ـ ضمن عوامل أخرى ـ الى تأخر ظهور هذه المادة كمادة مستقلة فانها دفعت رجال التعليم وواضعى المناهج الى البحث عن العلاقات الانسانية فى صورة ضمنية داخل مجموعة المواد الانسانية ، كالتاريخ والجغرافية والفلسفة وغيرها . فمادة التربية الوطنية كمادة ضمنية تدخل فى مناهج الدراسة منذ عهد بعيد رغم انها لم تأخذ صورتها الواضحة كمادة مستقلة من مواد المنهج الا أخيرا .

التربية المدنية :

ظهرت التربية الوطنية فى المناهج الدراسية أول ما ظهرت فى صورة

علوم مدنية . فقد نشأ نتيجة تجمع الانسان فى المدن والقرى مجموعة من الحقوق والواجبات كانت هى موضع دراسة التربية الوطنية أو التربية المدنية أول الامر . ولكن هذه الحياة المدنية نفسها قد فرضت على المواطنين حقوقا وواجبات فى الوطن كله ، بل وفى العالم كله بعد أن تطورت وسائل المواصلات والاتصال بين الناس ، فأصبح الانسان يشعر بأنه مواطن فى العالم لا فى وطن بذاته وأنه مرتبط بالعالم كله بمجموعة من الحقوق والواجبات .

وهكذا انتقل مسرح التربية الوطنية من المدينة والقرية الى الوطن ثم الى العالم وأصبح هدف هذه المادة لا يتحقق الا اذا ألم المنتهين من التعليم العام بحقوقهم وواجباتهم فى الاطار الانسانى العالمى .

واذا كانت الحقوق والواجبات فى اطار المدينة أو القرية يمكن أن يتضح ضمنا أثناء دراسة التاريخ وغيره من العلوم الانسانية ، فان هذه الحقوق والواجبات فى اطارها العالمى قد أصبحت فى حاجة الى ان تدرس وأن تتضح فى اطار خاص له مناهجه وطرقه فى البحث والدراسة ، ومن هنا ظهرت هذه المادة ظهورا واضحا فى مناهج الدراسة فى البلاد العربية وغيرها من بلاد العالم .

واكثر من ذلك فان اتساع نطاق العلاقات الانسانية بحيث تشمل العالم كله ، وضرورة تنمية الاستعداد الاجتماعى لدى تلاميذ المدارس عن طريق معاونة كل منهم على أن يكتب مجموعة من الخبرات الاجتماعية كان مصحوبا بتعمق وتطور لوسائل البحث العلمى الاجتماعى . وتعاونت الحاجة والوسائل فى وضع مناهج التربية الوطنية وتطويرها فى كل بلاد العالم المتمدينة . وهكذا سارت التربية الوطنية فى أمريكا وسارت التربية الوطنية فى المناهج الانجليزية والفرنسية والالمانية من مجرد تنمية الوعى الاجتماعى لدى الناشئين للتعرف على حقوقهم وواجباتهم فى الوطن الذى يعيشون فيه الى تنمية هذا الوعى للتعرف على حقوقهم وواجباتهم فى العالم ، وبالمثل سارت مادة التربية الوطنية فى مدارسنا العربية حتى أصبحت تحتل فى الوقت الحاضر مكانة لا بأس بها .

غموض مفهوم التربية الوطنية :

وثمة سبب آخر لتخلف ظهور مادة التربية الوطنية فى المدارس وهو غموض مفهومها . فبالرغم مما قطعته هذه المادة من أشواط فى سلم الترقى فى ميدان التعليم فما زال مفهوم المواطن غير واضح حتى عند طلاب المدارس الامريكية فقد أجرى بحث على بعض تلاميذ المدارس الثانوية بقصد معرفة كيف يقومون المواطن البالغ ؟ وكانت نتيجة هذا البحث أن ظهر أن هؤلاء التلاميذ يرون المواطن المثالى شخصا يعتز بحيه ويبدى اهتماما بالغا بشئونه ، أما كيف يظهر هذا الاعتزاز بالحى والاهتمام بشئونه ، فقد كانت الاجابات غامضة ، ولعل هذا الغموض فى مفهوم المواطنة من أهم العوامل التى تدفعنا الى أن نعنى عناية خاصة بتدريس هذه المادة مرتبطة بمراكز اهتمامات التلاميذ فى مراحل تعليمهم المختلفة ؛ وأن نختار الخبرات التى نعرضها عليهم بحيث تؤدى الى نموهم الاجتماعى جنبا الى جنب مع نموهم الثقافى والعلمى .

الاستعمار وأثره فى تخلف ظهور مادة التربية الوطنية فى مناهج الدراسات فى البلاد العربية :

مسألة أخيرة مرتبطة بمناهج التربية الوطنية فى البلاد العربية فقد كان من سوء الحظ أن يتخلف منهج هذه المادة عن منهج غيرها من المواد نظرا لما تعرضت له بلادنا من استعمار واستغلال باعد بين هذا المنهج وبين تحقيق رغبتنا فى الاعتزاز بقوميتنا .

الخلاصـــة :

ان هناك مسائل ثلاثا تجعلنا نعنى فى البلاد العربية بنوع خاص بمادة التربية الوطنية :

الاولى ـ ان هذه المادة قد تطورت تطورا سريعا بحيث أصبحت عاملا قويا من عوامل بناء القوميات .

والثانية ـ غموض المسائل الوطنية وحاجتها الى الوضوح فى أذهان التلاميذ .

والثالثة ـ تأخر دخولها فى المدارس بتأثير المستعمرين الذين يخشون أثرها فى توضيح مفهوم القومية لدى التلاميذ واعتزازهم بها .

وقد كان من أثر معارضة الاســـتعمار لهذه المادة أن تذبذب ظهورها واختفاؤها فى مناهجنا فكانت تظهر أحيانا وتختفى أحيانا وما زالت غـير واضحة فى بعض مناهج البلاد العربية ، وكانت حين تظهر يكتفى فيهـا بدراسة الحقوق والواجبات المترتبة على معيشة الانسان فى المدينة أى انها كانت تربية مدنيـــة وكانوا يخشون أن تدرس على انها تربية وطنيـــة قومية تعنى بدراسة الحقوق والواجبات المترتبة على معيشة الفرد فى وطن له كيانه وعلاقاته بالقوميات الاخرى القريبة والبعيدة وبالعالم فى جملته .

وهذا هو المفهوم الجديد الذى ظهر بجلاء فى مناهج الجمهورية العربية المتحدة وغيرها من الدول العربية التى تمتعت باستقلالها ونفضت عن نفسها آثار الماضى . وهذا هو المفهوم الجديد للتربية الوطنية الذى نتفق معـــه والذى نتخذه أساسا للمنهج فى مقالنا الحاضر .

منهج التربية الوطنية :

يهدف منهج التربية الوطنية الى تحديد مجموعة من العلاقات : ـ

١) علاقة الانسان بنفســـه .

٢) علاقة الانسان بأهله وأسرته .

٣) علاقة الانسان بحيه أو قريتـــه .

٤) علاقة الانسان بوطنـــه الصـــغير

٥) علاقة الانسان بوطنه الـكبير .

٦) علاقة الانسان كمواطن فى الوطن الكبير بالعالم .

وهذه العلاقات لابد أن تدرس مرتبطة بخبرات التلاميذ حتى تكون كلا من نموهم الاجتماعى ، فلا يكفى أن يحفظ التلميذ هذه العلاقات وانما ينبغى أن يكتسبها مرتبطة بخبراته وأن يمارسها ويحيا فيها .

ان هدف التعليم العام كله ــ كما نعلم ــ تكوين مواطن يدرك حقوقه وواجباته ادراكا يترتب عليه اطمئنانه اطمئنانا عادلا ، وكل المواد الدراسة ينبغى أن تسهم بنصيب فى هذا الهدف ، والتربية الوطنية كاحدى هذه المواد ينبغى أن تسهم بنصيبها الكبير فى تكوين هذا المواطن عن طريق توضيح ما بنفسه وبمن حوله وبالعالم جميعا .

ومنهج التربية الوطنية كأى منهج دراسى يرتبط بطبيعة الطفل وحاجاته وبطبيعة المجتمع الذى يعيش فيه وبطبيعة عملية التعليم .

ومنهج التربية الوطنية كأى منهج دراسى ينبغى أن يتجه نحو تكوين مجموعة من الخبرات لدى التلاميذ ، ومجموعة من المعلومات المرتبطة بهذه الخبرات ، فلا يكفى أن يردد التلاميذ حقوقهم وواجباتهم ترديدا قد يؤدى الى النجاح فى الامتحانات بصورتها التقليدية المألوفة ، وانما ينبغى أن يؤدى الى نمو اجتماعى متكامل يجعل كلا منهم يدرك هذه الحقوق وتلك الواجبات ادراكا من شأنه أن يبادر الى التمسك بحقوقه فى المواقف المختلفة التى تواجهه فى الحياة والى أداء واجباته فى أوقاتها وأماكنها ويشعر بالاطمئنان اذ يؤديها وبالراحة النفسية كلما تمكن من أدائها .

مقومات المجتمع العربى :

هذه المبادىء العامة لمنهج التربية الوطنية تدفعنا الى التفكير فى تحليل مقومات المجتمع العربى فى الوقت الحاضر ، والحاجات النفسية والاجتماعية لتلاميذ مدارسنا فى مرحلة التعليم العام (الابتدائى والثانوى بأنواعه) لنرى كيف يمكن أن نقدم لهذا النشء مشكلات المجتمع العربى فى صورة تجعله يندمج فيها اندماجا من شأنه أن يدركها وأن يحللها وأن يدرك مسئوليته كفرد فى هذا المجتمع ، ويعمل على تأدية حقوقه وواجباته فى هذا المجتمع .

المجتمع العربى يقوم على أرض تمتد من المحيط الاطلسى الى الخليج العربى وهو بحكم هذا الموقع له أهميته وله مشكلاته وهذا المجتمع له أيضا حاجاته الاقتصادية : زراعية وصناعية وتجارية ومعدنية . وهو كثيف السكان فى بعض الجهات وقليلها فى جهات أخرى . وقد استطاعت هذه الجماعة العربية أن تؤدى الى العالم المتمدين فى خلال تاريخها الطويل ثروة ثقافية وعلمية كان لها شأنها وكانت لها آثارها العظيمة فى النهضة العلمية الحديثة . وهذا المجتمع حين اتحدت جموعه تحت راية الدولة العربية استطاع أن يكون قوة عسكرية عظيمة الى جانب قوته الروحية والمادية والعلمية والثقافية ، وهذا المجتمع العربى قد تألبت عليه قوى

الاستعمار والشر فترة ليست بالقصيرة ولكن جذوره التاريخية القوية قد حالت بينه وبين أن يذوب في مدنيات جديدة أو اتجاهات جديدة تبعده عن شخصيته العملاقة التى عرف بها طوال التاريخ .

وهذا المجتمع العربى نفسه قد استطاع فى الفترة الاخيرة أن يتخلص من تلك الغشاوة التى حاكها الاستعمار على أجزائه فأبعد كل جزء منها عن الآخر بغية أن يسود الاستعمار على أنقاض تفرق كلمة العرب ، ولكن العرب أخيرا أدركوا هدف الاستعمار فطهروا أنفسهم من هذه الغشاوة الفاسدة وكلما طهر أقليم من الاقاليم من رجس الاستعمار شعر بأهمية العروبة والوطن العربى الكبير . وهكذا نجحت بعض الاقاليم العربية فى المناداة بعروبتها وبقى البعض الآخر يجاهد فى تحقيق هذا الهدف .
هذه هى آمال الأمة العربية فى تكوين اتحاد عربى شامل يستند على تراث تاريخى وثقافى واجتماعى وروحى، ويجمع قواها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية ليكون منها اتحادا عربيا شاملا له سياسة خارجية موحدة لها وزنها فى تدعيم السلام العالمى

وتوضيح هذه العلاقات والاهداف هو الجزء الاكبر من منهج التربية الوطنية للبلاد العربية .

التربية الوطنية فى الجزء الأول من مرحلة التعليم الابتدائى :

ولكن التلميذ قد لايستطيع فى بداية حياته المدرسية أن يدرك هذا ادراكا كاملا . فلا بد من أن نقدمه له بالقدر الذى يتسق مع مرحلة نموه، ومن هنا جاءت أهمية أسبقية دراسة أسس القراءة والكتابة والحساب والتاريخ والجغرافية على أن تكون هذه مرتبطة كلها بقيم وطنية اجتماعية. فالقراءة والكتابة ينبغى أن يوجه منهجها بحيث تعين التلميذ على أن يعبر عما يجيش بنفسه وبالمجتمع الذى يعيش فيه من آلام وآمال ، والاغانى والاناشيد وأحداث التاريخ وظواهر الجغرافية ينبغى أن تدور كلها فى هذا الاتجاه . وكتب المطالعة ينبغى ان نقدر أهميتها وقيمتها وأفضلية بعضها على بعض بقدر ماتحقق من توجيه اجتماعى عربى تتمثل فيه المثل العليا العربية .وكتب التاريخ والجغرافية والعلوم كذلك .

فالتربية الوطنية اذن ينبغى أن تدخل بصورة ضمنية فى منهج المدرسة الابتدائية منذ البداية جنبا الى جنب مع تعليم الطفل مبادىء القراءة والكتابة والحساب والرسم والاناشيد والموسيقى والتاريخ والجغرافية والتربية الدينية والتربية البدنية .

وهناك مجموعة من الخبرات التى ينبغى على مدرس الفصل أن يعين تلاميذه على اكتسابها مثل توضيح علاقة التلاميذ ببعضهم بطريقة عملية وذلك من قبيل: كيف يأخذ ويعطى من زملائه ومدرسيه ؟ وكيف يسير فى الشارع ؟ وكيف يعبر الطريق ؟ وكيف يستخدم وسائل المواصلات العامة ؟ وغير ذلك مما يمكن أن يدربه مدرس الفصل عليه ومما يدخل فى دائرة التربية المدنية

التربية الوطنية فى السنوات الاخيرة من التعليم الابتدائى :

اذا كان رجال التربية يدعون الى عدم حشو مناهج الدراسة بمواد كثيرة

والاكتفاء على الاقل فى السنوات الاربع الاولى من التعليم الابتدائى بمعرفة أساسيات القراءة والكتابة باللغـة القومية ومبادىء الحساب والمعـلومات العامة فاننـا نستطيع أن نسلم بأن مادة التربية الوطنيـة يمكن أن تحتل مكانها بصورة ظاهرة ابتداء من السنة الخامسة الابتدائية وما بعدها .

ولما كانت عملية التعليم عملية متطورة والمناهج طبعا دائمة التطور فانه ينبغى ألا نتوقع هنا عرض منهج قابل للتطبيق فى البلاد العربية كلها وانما كل الذى ســوف نعنى به هـو أن نضع مجموعة من الخطـوط العريضة والاتجاهات التى يمكن لاى بلد عربى أن يترجمها فى حدود امكانياته وظروفه، وأن يخضعها لنظمه التعليمية على أن نضمن سير الكل فى نفس الاتجاهات التى ســوف نوضحها هنا • وأكثر من ذلك فان الحاجـة الى التوفيق بين أى منهج دراسى وحاجات مجموعة التلاميذ تجعلنا نسلم بأن الصورة النهائية للمنهج توضـع داخل الفصـل . فالخطوط العريضة والاتجاهات العامة التى سوف نعرضها هنـا قابلة للتغيير من اقليم الى آخر بل ومن فصل الى آخر بل ومن عام دراسى الى آخر وهكذا يتطور منهجنا ولكنـه يسير فى اتجاه عربى سليم •

ولضمان هذا الاتجاه ينبغى أن تسير مناهج المرحلة الابتدائية فى صورة متجمعة تهدف الى تكوين المواطن العربى ، فيعرف التلميذ من خلال تكوين مهاراته اللغوية الكثير من تقاليد بلاده العربية وعاداتها ومثلها العليا، ويدرس من خلال دروسه فى الحساب أيضـا نفس الشىء وهكذا ، فلا يكون منهج اللغة العربية ولا الحساب ولا التاريخ ولا الجغرافية ولا الرسم ولا غيرها من المواد يهدف فقط الى تكوين مهارات فى هذا كله وانما يهدف أيضا الى تعريف التلميذ بوطنه العربى تعريفا من شـأنه أن يعتز به وأن يحتفـظ بتراثه وأن يعمل على انمـاء مقوماته فى حدود طاقتـه . هذا الى جانب الخبرات الخاصـة التى يعـاون المدرس تلاميذه على اكتسابها باعتبارهم يعيشون فى المجتمع المدرسى والمجتمع المحلى ، فاذا انتهت السنوات الأولى من التعليم الابتدائى ، وأصبح على قدر من أساسيات اللغـة وغيرها مما يسمح له بأن يدرس ويناقش مسـائل وطنيـة واجتماعـية ظهرت مادة التربية الوطنية فى المنهج واضحة• ويمكن أن تجمع العلوم فى نهاية المرحلة الابتدائية حول محور واحد هو المـواد الاجتماعية فتدور الجغرافيـة والتاريخ والموسيقى والاناشيد والرسم حول التربية الاجتماعية والوطنية• وهكذا الحال فى بقية المواد التى تدرس فى المرحلة الابتدائية •

وعلى أية حال فاننا ألا نسمح لتلميـذ بأن ينهى مرحلة الالزام قبل أن ينضج نضوجا من شأنه أن يدرك حقوقه وواجباته كمواطن عربى • ولهذا نفضل تأخير دراسة التربية الوطنية الخالصة الى الســنتين الاخيرتين من المدرسة الابتدائية ثم مرحلة التعليم الاعدادى وهى مرحلة التربية الوطنية الواضحة ، وهى فعلا كذلك فى ولاية نيويورك بالولايات المتحدة الامريكية فالتربية الوطنية بمفهومها الصحيح واضحة فى مناهج الصفوف ٧و٨و٩ ،(١)

---

1 — Bureau of Secondary Curriculum development. The State Education Departdent, Albany N.Y. «Citizenship Education, grades 7, 8, 9» 1953

وهى التى تقابل مرحلة التعليم الاعــدادى عندنا فى الجمهورية العربيــة المتحدة وفى الدول العربية التى نشترك معها فى سلم التعليم العام . فنجد ان منهج التربية الوطنيةفى هذه الصفوف الثلاثة فىولاية نيويورك يسير على النحو الآتى :

الصف السابع : المجتمع المحلى والحكومة المحلية :

١) مدارس حينا .
٢) البيت وحياة الأسرة .
٣) نشأة مجتمعنا ونموه .
٤) مجتمعنا اليوم .
٥) الظواهر الجغرافية فى ولاية نيويورك .
٦) تاريخ ولاية نيويورك .
٧) حكومة نيويورك .

الصف الثامن : تاريخ الولايات المتحدة :

١) بلادنا : الارض وسكانها فى الوقت الحاضر .
٢) الكشف والاستعمار .
٣) فترة الاستعمار .
٤) تكوين الامة الجديدة (الدستور)
٥) الفترة الاولى من القرن ١٩
٦) الانقسام والاتحاد .
٧) نهــاية القرن ١٩
٨) الولايات المتحدة كقوة عالمية
٩) الولايات المتحدة كقائد عالمى .
١٠) اتجاهات فى الولايات المتحدة منذ الحرب العالمية الاولى .
١١) الأمن القومى .

الصف التاسع : العــالم الاقتصادى :

١) حاجاتنا ومطالبنا .
٢) العمل لضمان حاجاتنا ومطالبنا .
٣) نظامنا الاقتصادى الامريكى .
٤) الارض كمصدر لحاجات الانسان .
٥) ســكان الارض .
٦) الحياة الاقتصادية والثقافية للمجموعات الهامة من سكان العالم .
٧) التجارة العالمية ــ العلاقات الاقتصادية بين الناس .
٨) العالم المعتمد بعضه على بعض .

ولقد اتجهت مناهج الجمهورية العربية المتحدة وبعض الدول العربية فى نفس هذا الاتجاه ، فوضعت معظم المناهج فى المرحلة الابتدائية فى صورة وحدات دراسية تهدف الى تعريف المواطن العربى الصغير بوطنه فى صورة متكاملة تؤدى الى نموه الاجتماعى والثقافى بحيث تجعــــل منه مواطنا

يعـرف حقوقه فيأخذها وواجباته فيؤديهـــا • وليس غرضنا من عرض منهج التربية الوطنية فى ولاية نيويورك أن نأخذ به وانما غرضنا أن نستبين بعض اتجاهاته وأهمها :

١ ــ تجميع المعلومات الاجتماعية وتوجيهها لاهداف وطنية .

٢ ــ سيره بطريقة الدوائر المتســعة التى تجعل التلميذ مركزها فيبدأ بدراسة النظم المحلية ثم الوطن ثم العالم .

وهذان الاتجاهان من الاهمية بمكان فى منهج المرحلة الاعدادية، فينبغى أن يكون محور منهج الصف الأول الاعدادى التلميذ فى أسرته ومدرســته وحيه والاقليم الذى يعيش فيه ، ثم تتسع هذه الدراسة فى الصف الثانى فتشمل الوطن العربى ومقوماته التاريخية والجغرافية والوطنية وعلاقات كل جزء من أجزائه ببعض ومشكلاته التى يواجهها فى الميادين السياســية والاقتصادية والاجتماعية ،حتى اذا انتقل الى الصف الثالث أمكنه أن يدرس علاقة وطنه العربى الكبير بالعالم كله شرقية وغربية وموقفه من الاحداث العالمية .

على أن تتعــاون المواد الاخرى فى تدعيم فكرة المواطنــة العربية فيقوم الادب العربى بدوره فى هذه الناحية، كما تقوم الدراسات الاخرى ونواحى النشاط الاخرى المدرسية بتدعيم فكرة التعاون العربى • وبذلك نضمن الا ينتهى تلميــذ من دراسته الالزامية المقترحة الا وقــد تشرب بالمواطنة التى هى جزء أساسى من تدعيم السلام العالمى •

ويمكن أن تختلف المدارس فى الطريقة . فهذه مدرسة تحقق فلسفة هذا المنهج بطريقة الوحدات الدراسية ،وتلك بطريقة المشكلات،وثالثة بطريقة المشروع ورابعة بطريقة دالتون ،وخامسة بالطريقة التقليدية وهكذا بشرط أن تدرك كل مدرسة انهــا مسئولة عن تكوين اتجاهات وطنية سليمة فى نفوس تلاميذها أو بمعنى آخر انها مسئولة عن تكوين مواطنين عرب يدركون حقوقهم وواجباتهم ويمارسونها .

هذا وقد أجريت بعض التجارب (١) على طريقة تكوين الاتجاهات كمــا قام أحد علماء النفس الاجتماعى فصنف الوسائل التربوية ذات التأثير فى الاتجاهات النفسية الى ٦ أصناف وهى :

١ ــ الوسائل التقليدية عن طريق المحاضرات والدروس والكتب المدرسية

٢ ــ وسيلة التعليم عن طريق الصور المتحركة والروايات والقصص .

٣ ــ وسيلة دراسة المجتمع والعمل به التى تتطلب الزيارات الميدانية والاشتراك فى البرامج المحلية .

٤ ــ وســيلة المعــارض والحفلات التى توسع ميدان فهمنا لاصولنــا القومية .

---

1 — A. A. S. A. «Education For American Citizenship.» 1954

٥ ـ طريقة الجماعة الصغيرة التى تقوم على أساس تطبيق ديناميكية الجماعة ، وتشمل المناقشة والدراما الاجتماعية مما يؤدى الى تكوين اتجاهات مرغوب فيها .

٦ ـ طريقة المؤتمر الفردى الذى تستخدم فيه الطريقة العلاجية أو طريقة النصح .

وانتهى من دراسته هذه الى أننا لسنا فى وضع يجعلنا نقول أيها أعظم أثرا ؟

ومع ذلك فان الادلة تبدو أنها فى صف الطرق غير المباشرة فيظهر ان الطالب يكون فى وضع أكثر قابلية للاستفادة حين يشترك اشتراكا فعليا فى مشروعات المجتمع الذى يعيش فيه أى حين يقوم بنصيب فى المواقف الحقيقية فتكوين الاتجاهات الوطنية عملية معقدة ، فالاتجاه لايمكن أن يدخل فى تركيب خلق الشخص مالم يسالك الطريق الذى يتطلبه الاتجاه النفسى ، ولكى يقوم بهذا السلوك يجب أن يكون فى موقف يسمح له بذلك وان تكون القوى المحيطة به معاونة على هذا السلوك ومقدرة لهذا السلوك . فالمدرسة أو المجتمع المدرسى اذا رغب فى أن يأخذ التلميذ بمثل طيبة من السلوك فعليه أن يمهد له الحالات التى تجعله قادرا وراغبا فى أن يتجه بسلوكه فى هذا الاتجاه .

والتربية الوطنية السليمة لايمكن أن تنفصل عن الصحة النفسية . ولذلك ينبغى أن يتعلم كل فرد أن يعيش لنفسه ولمجتمعه وهو لن يعيش فى وئام مع مجتمعه الا اذا كان صحيحا من الناحية النفسية . ولذلك وجب على المدرسة أن تعنى بالناحية النفسية للمعلمين والتلاميذ عنايتها بالناحية العلمية والثقافية والاجتماعية والصحية حتى يسهل عليها تكوين مواطنين فى وئام مع أنفسهم ومع مواطنيهم العرب بل ومع العالم كله .

الخلاصة :

ان منهج التربية الوطنية ينبغى أن يقوم على الأسس الآتية :

١ ـ تحليل كامل للمجتمع العربى ، آماله وآلامه ومقوماته المادية والانسانية ، وهذا ماينبغى أن يحدده هذا المؤتمر فترسم له الخطوط العريضة التى تترجم فى كل بلد عربى وفق ظروفه الخاصة ولكن داخل الاطار العربى العام الذى رسمناه هنا .

٢ ـ يدخل منهج التربية الوطنية ضمنا فى خلال الفترة الاولى من مرحلة التعليم الأولى ضمن دراسة أساسيات اللغة والحساب والمعلومات العامة .

٣ ـ يصبح منهج التربية الوطنية منهجا مميزا فى الفترة الاخيرة من المرحلة الابتدائية .

٤ ـ فيخصص الصف الأول من المرحلة الاعدادية للمسائل المتصلة بالتلميذ فى مدرسته وحيه (قريته) ووطنه الصغير . وعام آخر للتلميذ فى وطنه العربى . والعام الاخير للتلميذ العربى فى العالم .

ويكون توضيح الحقوق والواجبات هو الهدف الأول من هذه الدراسة .

أما وضــع المنهج فى صورته التقليــدية المألوفة أو بطريقــة المشــكلات أو الوحدات الدراسية أو غيرها من طرق النشاط فذلك يتوقف على امكانيات كل دولة من الدول العربية .

وينبغى الا يؤخذ بطريقــة من الطرق قبل أن يدرب عليهــا المعلمــون ويؤمنوا بهــا .

٥ ـ أما الدراسة الثانوية ، فينبغى أن يقوم فيهــا منهج مستقل قوامه مشكلات البلاد العربية الاقتصادية والاجتماعية والسياســية ، يدرس فى جميع المدارس الثانوية بأنواعها المختلفة فنيــة وعامة . وفى جميع أقسام الدراسة علمية وأدبية .

٦ ـ ان نحسن اختيار معلمينــا لجميع المواد الدراســية ممن صحت نفوسهم وان نعدهم فى كليات المعلمين ومعــاهد اعداد المعلمين بأن يكونوا مواطنين عربا ملمين بحقوقهم وواجباتهم فى الاطار العربى السليم .

***

هذه مجموعة من الاقتراحات والدراسات لاأستطيع أن أصفهابالشمول، ولكنها على أية حال يمكن أن تكونبداية لمناقشات تتمخض عن مجموعة من الاتجاهات العامة فى مناهج التربية الوطنية يسترشد بها واضعوا المنهج فى كل دولة عربية .

مدرس التربيـــة الوطنيــــــة

اعداده ، ومؤهلاته الخلقية والقوميـة والعقلية

للدكتور محمد الهـادى عفيفى
مدرس التربيـة بكلية التربية
جامعة عين شمس ــ القاهرة

يرتبط نوع المجتمع واتجاه تطوره بنـوع التربيـة التى ينظمها لاعـداد مواطنيه . ولما كان المدرس هو أساس عملية التوجيه التربوى والاجتماعى فان عمله يرتبط أشد الارتباط بنوع المجتمع الذى يعمل فيه . كما أن المادة التى يستخدمها فى عملية التوجيه تتأثر الى أبعد مدى بدرجة وعيه للعملية التربوية وبنوع التطورات التى تحدث فى مجتمعه . ومن ثم فان مسئولية مدرس التربية الوطنية فى المجتمع العربى تتطلب معالجة العوامل التى توجه حياة المجتمع فى أثناء تطوره . وتزداد مسئولية مدرس التربية الوطنية فى الوقت الحاضر فى المجتمع العربى ، لما يظهر فيه من تطورات سريعة وحاجات متزايدة ، ولما يلقيه على مواطنيه من مسئوليات جسام .

والتطورات التى يشهدها المجتمع العربى تجعل المواطنة العربية أساسا لتوجيه حياة هذا المجتمع نحو أهدافه القومية العليا . ولما كانت المواطنة لا تقتصر على نمو المواطن فى اتجاه واحد، فان مسئولية مدرسى التربية الوطنية تتضمن فهم المواطنة فى ضوء أبعادها المتعددة : السياسية والاقتصـادية والاجتماعية والعقلية ، وهى الابعاد التى تشتق منها المسئوليات التى يلقيها المجتمع فى تطوره على سـائر المواطنين . فعمل مدرس التربيـة الوطنية واعداده وصفاته يتحدد اذن فى ضوء فهم نوع المجتمع العربى ، ثم فهـم مقومات المواطن العربى الذى يقوم المدرس على اعداده .

ميدان التربية الوطنية :

وميدان اعداد المواطن فى ضوء ما سبق ، لا يقتصر على مادة دراسية أو موضوع معين ، اذ أنه يتناول الخبرة الانسانية بعناصرها المختلفة ، التى تشتق منها حياة المواطنين ومسئولياتهم ، ويهدف الى مساعدة الانسـان على أن يعيش فى مواقف الحياة فى تقدم مستمر . والتربية الوطنية على هذا النحو ليست نتاج تدريس كتاب معين أو حفظ معلومات خاصة ، وانما هى نتاج المعيشة فى عملية الحياة ، اذ أنها تتضمن اكساب المتعلم صفات اجتماعية شاملة وتنمية اتجاهات ايجابية نحو العلاقات الاجتماعية التى يعتبر هو جزء منها . وهى ليست صفة سياسية فحسب ، تقتصر على قدرة الفرد على الاشتراك فى الانتخابات أو فى تنظيمات سياسية ، وانما هى مفهوم ثقافى شامل يتضمن علاقات الفرد مع الآخرين ، وقدرته على التكيف فى هـذه العلاقات والاسهام فى رفع مستواها . وعلى هذا الاساس يتطلب عمـل المدرس فى هذا الميدان :

أ ــ تحديد أغراض المواطنة فى ضوء أنماط معينة من السلوك .

ب ــ تخطيط منهج يحقق هذه الانمــاط السلوكية .

جـ ــ تنمية برنامج لتقويم مايحدث من تغيير فى سلوك المواطن .

وإذا ما أدرك المدرسون ، على اختلاف تخصصاتهم ، ان ميدان المواطنة يشتمل على كل العلاقات الانسانية ، كان عليهم أن يوجهوا تدريسهم نحو هذه الغاية حتى يتكون لدى المتعلم وحدة شاملة لمسئولياته وحقوقه فى الحاضر والمستقبل ، ووحدة متكاملة من المعرفة اللازمة لقيــامه بهــذه المسئوليات ببصر وذكاء .

غير أن أقرب المدرسين لهذا الميدان هم من يساعدهم اعدادهم المهنى على أن يكونوا على درجة كافية من المعرفة والمهارة الخاصتين بالمواطنة . ولعل مدرس المواد الاجتماعية الذى يشتمل ميدانه على معالجة الخبرة الانسانية بأبعادها التاريخية والجغرافية والثقافية والقومية ، يعتبر من أوائل المدرسين الذين تلقى عليهم المسئولية فى توجيه المواطنة .

والحق انه اذا كانت المواطنة بأبعادها السياسية والاقتصادية والثقافية والعقلية موضوع عملية التربية كلها ، ولا يمكن أن تقتصر مادة واحدة أو مدرس واحد ، فان خطورتها وأهميتها ــ ولا سيما فى مجتمع مثل مجتمعنا العربى ، الذى يمر بمرحلة يعيد فيها بناء أسســه ومقوماته ــ تتطلب قيام مدرس معين ، يستطيع بمهارته الخاصة ، أن يوحد الاتجاهات والاهــداف والاساليب اللازمة لانتاج مواطنة ذات هدف واضح محدد ، نام متطور . ذلك أن اعتقاد المدرسين أن المواطنة تأتى بطريق مبـــاشر خلال استماع التلاميذ لدروس منفصلة ، أو عن طريق اهتمام كل منهم بجانب واحد من جوانب المواطنة (يتمثل فى مادة دراسية معينة) يؤدى الى غموض الهدف من ناحية ، والى ضياع مغزى الموضوعات التى تخدم هذا الهدف بين تشعب التخصص والمبالغة فيه من ناحية أخرى . وفضلا عن ذلك ، ليس هنــالك أخطر على تربية النشء ــ ولا سيما فى المدارس الابتدائية والثانوية ــ من تعرضه لاتجاهات مختلفة ، وطرق وأساليب مختلفة أيضا ، دون أن يكونوا على وعى بالاساس الذى يقوم عليه هذا التعدد فى الاتجاهات والاســاليب والطرق .

وهنا يكون دور المدرس الذى نطلق عليه مدرس التربية الوطنية ، وهو المدرس الواعى لجوانب المواطنة كوحدة متكاملة ، وهو المدرس القادر على القيام بعمليات التنسيق والتخطيط بين مجالات النشاط وأنواع المعــرفة اللازمة لتربية المواطنة .

برنامج اعداد مدرس التربية الوطنية :

ان برنامج اعداد مدرس التربية الوطنية ينبغى أن يقوم على مفهوم هام وهو أننا لا نعد مدرسا فحسب ، وانما نعد مواطنا ســوف يكون قــدوة لمواطنين كثيرين ، هم فى الواقع فى دور التكوين والتشكيل الاجتماعى والنفسى . فاعداد المدرس لا يقتصر على تزويده بالعبارات الفنية فقط ، وانما يشتمل أيضا على مبادىء تعبر عن الجوانب المختلفة اللازمة فى اعداد المواطنة العربية . وهذه الجوانب تتصل بالمعلومات والمهارات . والاتجاهات التى ينبغى أن يتمثلها

المواطن العربى فى شخصيته ، كما أنها تتصل بنوع المجتمع العربى والمدنية العربية التى نعده لها ، والطريقة التى يساهم بها كمواطن فى تقدم هذه المدنية . وعلى هذا الاساس يمكن أن ينظم برنامج اعداد مدرس التربية الوطنية بحيث يهتم بناحيتين هامتين :

١ ــ نوع المجتمع والمدنية التى يعتبر هو جزءا منها .

٢ ــ والطريقة التى يشترك بها كمواطن والتى يعد بها المواطنين الصغار .

أولا ــ نوع المجتمع والمدنية :

ان أول شيء يؤكده هذا البرنامج هو تحديد الاطار الثقافى القومى للمجتمع الذى يعتبر المدرس جزءا منه والذى يعد له المواطنون الصغار . ويتطلب هذا أيضا تحديد نوع الاطار العالمى الذى يؤثر على هذا المجتمع . واذا كان هذا الجانب ضرورى لعمل المدرسة كلها ، فانه أشد ضرورة لمدرس التربية الوطنية . اذ الملاحظ أن مجتمعنا العربى اليوم يمر فى ثورة سياسية واقتصادية وثقافية وفكرية تهدف الى تحديد اطاره القومى واطاره العالمى .

ويتصل هذا الميدان بالمعرفة التى تزيد من قدرة المدرس على المشاركة فى حياة مجتمعه السياسية والاقتصادية والثقافية والعلمية . والموضوعات التى تختار من هذا الميدان ينبغى أن تكشف عن معنى الحقوق والواجبات والمسئوليات ودور الذكاء الانسانى فى تقدم المدنية وتطور القومية . ومن أمثلة ذلك :

١ ــ العوامل الفكرية والعلمية والسياسية والاقتصادية التى تشكل حياة المجتمع العربى .

٢ ــ معنى القومية العربية ورسالتها فى الوطن العربى وفى العالم .

٣ ــ الاطار العالمى والعوامل التى تؤثر فيه ودور العالم العربى .

٤ ــ تطور حقوق الانسان ومسئولياته خلال العصور التاريخية ، ودور العرب فى فى هذا المجال .

٥ ــ نمو الوعى القومى ومطالبه على الافراد .

٦ ــ مبادىء الديموقراطية الاشتراكية التعاونية ، وما تتضمنه من حريات ، وأنواع الولاء ، والفرص المتساوية ، والتفكير العلمى الديمقراطى .

٧ ــ العلاقات الاسرية والخدمات المختلفة التى تتصل بنمو الافراد كمواطنين .

٨ ــ الضوابط الخلقية وما يرتبط بها من عادات وتقاليد ، وموقف الفرد منها من حيث المحافظة عليها وتطويرها .

وتهدف هذه الدراسة الى أن يفهم المدرس مشكلات حياته حتى ينمى شخصية متكاملة ، وينبغى أن تكون مستمرة عاما بعد عام ليستنبط منها الطرق الملائمة لحل هذه المشكلات بذكاء .

وتتناول هذه الدراسة الحياة الثقافية للجماعة التى يعيش فى وسطها ، الا أنه يجب أن تتم عن طريق الاتصالات المباشرة بالافراد والمؤسسات والبيئة الطبيعية والوسائل الثقافية . كما يجب ألا تقتصر هذه الدراسة على طائفة معينة أو جماعة معينة ، اذ يجب أن تشمل دراسة الطوائف المختلفة والجماعات المتباينة ، ليتعرف على أسباب اختلافاتها الثقافية والوسائل المتعددة التى يمكن أن تحقق التعاون بينها من أجل النمو الاجتماعى والثقافى .

واكتساب المعلومات يكون أجدى اذا تم عن طريق تنظيم مشروعات اجتماعية لخدمة البيئة والمجتمع بصفة عامة ، اذ فى خلال ذلك يتعلم الطالب مواجهة مشكلات الحياة ، ويتمرس فى اختيار الحلول لها ، حتى يدرك أن ممارسة المواطنة لا تكون فقط عن طريق قراءة كتب التاريخ أو العلوم أو السياسة ، وانما أيضا عن طريق الاشتراك الفعال الهادف .

وبالاضافة الى هذا الجانب ينبغى أن يشتمل البرنامج على مشكلات يشعر بها المدرس فى حياته فى المجتمع . وقد تكون هذه المشكلات متضمنة لمسائل جدلية ، وفى مثل مجتمعنا العربى يمكن معالجة المشكلات الآتية :

- علاقة الشباب بالسياسة .
- دور الشباب فى الوعى القومى .
- دور وسائل النشر والاعلان فى تنمية الوعى القومى .
- علاقة الرجال بالنساء فى الميادين الاقتصادية والسياسية .
- العلاقة بين القومية والعالمية .

ثانيا ـ الطريقة وتكوين الاتجاهات والمهارات :

يتصل تكوين المهارات والاتجاهات بنوع الطريقة التى يتبعها المدرس فى تنمية المواطنة . ذلك أن العملية التى يتعلم بها الاطفال لا تقل أهمية عن المادة التى تقدم لهم . فالاساس الذى ينبغى أن تقوم عليه التربية الوطنية ليس فى أن نسأل عما يعرفه المواطن من المعلومات ، وانما أن نسأل عما يعمله وما ينبغى أن يعرفه ليقوم بما يعمله على خير وجه . ومن ثم فان عمل المدرس يتحدد فيما يمكن أن يوفره من فرص متنوعة فسيحة يمارس خلالها الاطفال معيشة منتجة متجددة ، يكتسبون عن طريقها صفات ومهارات اجتماعية . وعلى هذا النحو يجب أن تتغير وسائل التدريس فى معاهد اعداد المعلمين ، بأن تتاح الفرص المتنوعة للتجريب ، والعرض ، والتقويم على أساس اختيار مشكلات ، وتحديد فروض لها ، وتجريب لهذه الفروض ، وتقويم لنتائجها . ومثل هذه الطريقة هى التى تمكن المدرس من تكوين مهارات واتجاهات سليمة لازمة للمواطن العربى بصفة عامة وللمدرس الذى يقوم على اعداد هذه المواطنة .

ويتطلب هذا النوع من الطريقة مراعاة ناحيتين هامتين تتصلان بعملية التعليم .

الناحية الاولى : دراسة سلوك المواطنين الناشئين ، فى علاقات اجتماعية كثيرة متنوعة . ويتم ذلك بملاحظتهم فى المدرسة ، وفى المنزل ، وفى اندية المدرسة ، وفى المعسكرات . ويساعد ذلك المدرس على تصحيح أنواع التعليم

الخاطئة ، والوصول الى صورة عملية مباشرة للطريقة التى يتم بها التعليم فى علاقات اجتماعية سليمة ، وليقدر أن عمله يتصل بالاطفال الآدميين أكثر من اتصاله بمادة دراسية ، وليدرك كيف أن الحياة الاجتماعيــة والقومية تؤثر على ميول الاطفال واتجاهاتهم ، وليقارن بين سلوك الاطفال فى داخــل المدرسة وفى خارجهــا ، وليتعلم أساليب دراسة سلوك الاطفال بتتبعهــا على مدى طويل .

أما الناحية الثانية : فتتعلق بضرورة ادراكه أن التعليم عملية اجتماعية تعاونيــة ، وأهميــة قيام الدراســة على أساس مشروعات تعاونيــة ، وممارسة العلاقات الديموقراطية فى الادارة وفى التنظيم المدرسى .

وعلى هذا الاساس يتطلب برنامج اعداد المعلمين الا تكون قاعات المحاضرات أمكنة لتلقى فيها قطع من المعلومات، وانما أمكنة يتم فيها التعليم عن طريق مناقشة مشكلات تعليمية، وتخطيط مشروعات ، واستنباط طرق التوجيه الفردى والجماعى .

وبهذا المعنى تختلف أساليب اعداد المعلم فى التربية الوطنية عما يتم فى البرامج العادية . اذ ان هذه البرامج العادية لا تساعد المدرس على التعرف على أساليب اعداد المواطن ، حيث أنها تتركز حول مواد دراسية سواء مواد التخصص منها أو المواد المهنية ، مما أدى الى ظهور عدة عيوب فى تدريس موضوعات التربية الوطنية ، ومن هذه العيوب :

ـ ان المدرس يعتبر مادة « التربية الوطنية » مادة منفصلة عن ســائر المواد بما فى ذلك المواد الاجتماعية .

ـ ان مدرس المواد الاجتماعية ، سواء المتخصص فى التــاريخ أو فى الجغرافيا أو فى الفلسفة أو المتخرج من كليات المعلمين حيث يدرس ميــدان المواد الاجتماعية ككل ، يعتبر أن مادة التربية الوطنية مادة اضافية يفرض عليه تدريسها .

ـ ان موضوعات التربية الوطنية بذلك تفقد علاقتها بموضوعات الدراسة الاخرى .

واعتبار المواطنة أسلوب الحياة التى يحياها المواطن ، يتطلب تقويم هذا الاسلوب وتقويم العملية التربوية التى تكون هذا الاسلوب ، وعلى هذا فان برامج اعداد المعلمين وبرامج تدريبهم يجب أن تتناول دراسة عملية التقويم . هذه العملية التى تؤكد النواحى الآتية :

أ) استعدادات المواطن وميوله ، ودرجة تكيفه فى العلاقات الاجتماعية ، واهتمامه بالامور العامة ، ودرجة حساسيته الاجتماعيــة ، وقدرته على معالجة العلاقات الانسانية .

ب) أثر المواطن فى الحياة التى يعيش فى وسطها والتى يعتبر جزءا منها فيتساءل المدرس عن :

ـ مدى التغيير الذى يحدثه المواطن فى الجماعة التى ينتمي اليها

ـ المقومات اللازمة أو الخصائص المطلوبة فى شخصية المواطن لكى يكون قادرا على التغيير الهادف المثمر

الخصائص الشخصية والخلقية لمدرس التربية الوطنية :

دلت الابحاث السيكولوجية والاجتماعية على ما لشخصيات الآباء والمدرسين واتجاهاتهم من أثر على الاتجاهات التى يكونها الصغار الناشئين . فقد وجدت العلاقة وثيقة بين اتجاهات الآباء واتجاهات الصغار ويلى ذلك فى الدرجة العلاقة بين اتجاهات المدرسين والمتعلمين . بل وتزداد هذه العلاقة الاخيرة قوة كلما نضج الاولاد فى مراحل نموهم . ومن ثم فان لشخصية المدرس اثر كبير على تكوين المواطنة مما يحتم توفر خصائص معينة من الناحية الخلقية والشخصية لدى مدرس التربية الوطنية . ومن اهم هذه الخصائص :

١) تكامل الشخصية : ذلك ان المدرس يساعد الاطفال على بناء شخصياتهم عن طريق أسلوب الحياة التى تميز شخصيته . وعن طريق مساعدته المباشرة فى بناء شخصياتهم واحترامها . وهنالك من الادلة ما يثبت أن المدرس ذو الشخصية الضعيفة ، أو غير المتمتعة باتزان عاطفى، يندر أن يساعد تلاميذه على بناء شخصيات متكاملة . ولهذا كان على المدرس ــ سواء من يعمل فى المرحلة الاولى أو فى المعاهد العليا ــ أن يكون على بينة من الطرق والاساليب التى تمكنه من الاحتفاظ بشخصيته سوية متكاملة ، حتى يمكن طلابه من بناء شخصيات أكثر تكاملا .

٢) نضج الشخصية : عند النشء استعداد دائم للتعاون مع أولئك الذين يتصلون بالحياة فى العالم الذى يعيشون فيه . فهم يذهبون حيث تكون الحياة . فعماد نجاح المدرس فى هذا المجال واستمتاعه بما فيه من موارد ، هو شخصيته المتيقظة لما يحدث فى العالم . والنضج صفة لازمة لمدرسى التربية الوطنية فى مجتمع متغير ، حيث انه يتضمن قدرته على الحياة فيها مستجيبا لمطالبها الجديدة ، ومسئولا عن توجيهها . ان النضج هدف يسعى اليه على الدوام وليس له درجة جامدة يثبت عندها . فالشخص الناضج هو الذى يتميز بالمرونة فى تكيفه مع بيئته وبوعيه الاجتماعى . ومعنى النضج هنا انه القدرة على النمو والحيوية . فلايقاس بدرجة معينة من المعرفة على الرغم من أهمية المعرفة لتكوينه . فمدرس التربية الوطنية ينبغى أن يكون فردا يكافح فى سبيل التفاهم والتكيف والنضج . وعندما يعمل المدرس لتلاميذه ومع تلاميذه ، من أجل نمو شخصياتهم نموا متكاملا ، فان شخصيته ستزداد خصبا . ولعل اتباع المدرس الطرق التربوية الحديثة التى تهدف الى اعداد التلاميذ للحياة . لا الى تضييق أفقهم بقطع من المعلومات . هو السبيل الى زيادة نضج المدرس والتلاميذ معا .

٣) الايجابية : ويتصل بتكامل الشخصية والنضج ، قدرة المدرس على أن يكون ايجابيا . والواقع أن المواطنة الجيدة هى التى تقاس بقدرة الفرد على الايجابية فى معيشته . والمدرس الايجابى هو الذى يهتم بمجريات الامور ، ونواحى النشاط فى الحياة . وهو الذى يعمل على الاسهام فيها بدور فعال يناسب استعداداته . وكثيرا ما نشكو من أن التلاميذ والمدرسين يعيشون على هوامش الحياة ، ومرجع ذلك انهم يتعلمون المواطنة من الكتب المدرسية ، ويقيسون درجة نجاحهم فيها بما يرددونه من كلام . فالمدرس ذو الشخصية الايجابية هو الذى يفهم معنى المواطنة

على انها الحياة التى تقوم على المشاركة الجدية من الجميع ، والتى تساعد التلاميذ على تكوين شخصيات متكيفة مستقلة . فالمدرس لا يمكن أن يكون مجرد حامل للثقافة الانسانية ولكنه ينبغى أن يقدم العون الايجابى للثقافة على التقدم عن طريق تربية نفسه بنفسه . وهذا ينطبق على وجه الخصوص على مدرس التربية الوطنية . ولكن لا ينبغى أن يقف الامر عند حد المدرس ، اذ يجب أن يتلمس التلاميذ هذا الاتجاه منه حتى يسيروا فى نفس الطريق . وبذلك يزداد تقديرهم له .

٤) فن العلاقات الانسانية : ومدرس التربية الوطنية ، بصفة خاصة ، ينبغى أن يكون ماهرا وخبيرا فى فن العلاقات الانسانية ، حيث أن ميدانه يتناول المعيشة الانسانية باعتبارها عملية اجتماعية ، تتطلب فهم كل فرد للدور الذى يقوم به فى حياة الجماعة ، وفهم ما يقوم به الآخرون . وعن طريق هذا يستطيع المدرس أن يساعد التلاميذ على تكوين مفهومى النفس (الأنا) والغير (المجتمع) . ويجب أن يستمر فى نموه فى دوائر العلاقات الاجتماعية ليستنبط أفضل الطرق التى تساعد التلاميذ على بناء مجتمع مدرسي ، وبناء علاقات اجتماعية خارج المدرسة ، تتصف بالتماسك وسرعة الحركة .

٥) تتضمن هذه الصفات تمثل المدرس لقيم المواطنة الديموقراطية ، من تسامح ومخاطرة عقلية ، وأمانة وتعاون ، وشعور بالمسئولية ، وتقدير الآخرين . ويمكن أن ينقل المدرس كل هذه الصفات الى شخصية الاطفال بالطريقة التعليمية التى يتبعها . وفى الحقيقة ان مدرس التربية الوطنية لا يعلم النشء فقط كيف يفهمون بيئتهم وكيف يكيفون أنفسهم معا عن طريق علاقات تؤدى الى الخلق والابتكار وانما يهدف أيضا الى أن يجعل منهم رجالا ناجحين ونساء ناجحات .

المؤهلات العلمية :

ان مسئولية مدرس التربية الوطنية تنبع من خطورة الميدان الذى يعمل فيه . فانه يعالج تشكيل اتجاهات أطفال على مستويات مختلفة من المعرفة والنضج مما يتطلب منه الايمان بالحياة والإنسان وبالنشء ــ باعتبارهم المصدر الذى يبنى حضارة البشر ، وهو مسئول عن أن يوجه خبراتهم وسط المحيط القومى الذى تتشابك فيه عوامل التغيير والتجديد ، وفى وسط المحيط العالمى الذى يرزح تحت وطأة أنواع الصراع المذهبى . ويعترض طريق المدرس فى أغلب الحيان عوامل التغير المتعددة وانهيار القديم أمام هذه العوامل المتزاحمة ، والقوى المتصارعة . وقد يرى نفر من المعلمين والمربين أن الطريقة السليمة هى ابعاد النشء والشباب عن هذه العوامل باتباعهم طرقا تقليدية بدلا من المخاطرة فى حركات الاصلاح التجديدية ، مستندين فى ذلك الى أن الشباب سوف يواجهون هذه العوامل والقوى اذا ما انتهوا من المدرسة . ووظيفة المدرسة فى هذه الحالة ينبغى أن تنحصر فى تلقين الشباب أنواع المعارف والعلوم التى استقرت ، ونظمت فى كتب وبرامج ، ووظيفة المدرس تنحصر فى هذا المجال . الا أن هذا الاتجاه ــ كما سبق أن رأينا ــ لا يساعد النشء أو الشباب على تفهم المواطنة الايجابية ، التى هى عماد بناء حياة اجتماعية نامية متطورة . وعنى

هذا فان مدرس التربية الوطنية ينبغى أن يتصف بصفات علمية خاصة ، تعينه على أن يكون مواطنا ايجابيا وعلى أن يكون رائدا للمواطنين الصغار فى الوقت نفسه .

ومن الخصائص العلمية التى يجب أن يتصف بها مدرس التربيةالوطنية ما يأتى :

١) القدرة على التفسير : لعل من أهم وظائف المدرس القدرة على التفسير . فهو لا يفسر الخبرات للتلاميذ فحسب ولكنه يفسر أيضا المجتمع الذى ينتمون اليه ، ماضيه وحاضره ، وأهدافه ومجهوداته التى يبذلها المواطنون لتحقيق هذه الاهداف ، وما يزخر به من أعمال فنية وثقافية ، والفرص التى يتيحها ، والامكانيات التى يقدمها ، والخدماتالتى ينظمها لافراده . واذا كان التفسير وظيفة عامة لجميع المدرسين ، فانه مسئولية خاصة على مدرس التربية الوطنية أن يهتم بها ، لان ميدانعمله هو المجال الكلى للخبرة الانسانية . فينبغى أن يعتبر نفسه مطالبا باستمرار بتوضيح الاحداث والتطورات،وتفسير الحاضر على ضوءالماضى. وأكثر ما يصاب به المجتمع من ضرر من جانب التعليم، أن يحجمالمدرسون عن هذه العملية ، فيتركون الامور تجرى دون أن يعرفوا كنه ما يجرى

حولهم . ووظيفة مدرس التربية الوطنية أن يحطم هذه العزلة التى قد توجد بين ما يتعلمه الصغار الناشئون فى المدرسة ، وبين ما يجرى فى مجال المواطنة العامة فى خارج المدرسة ، وهكذا يجب أن يقوى المدرس العلاقة بين الفرد وبيئته عن طريق مساعدتهم على ادراك العلاقات التى تربطهم بجماعاتهم . والمجتمع العربى فى نهضته الحاضرة فى حاجة الى أن يكون لدى مواطنيه القدرة على التفسير ، والتمييز ، والاختيار بين الاتجاهات المختلفة عن طريق الدرس والتمحيص . وهذه الصفة هى التى تجعل المدرسين والتلاميذ — على حد سواء — مواطنين قادرين على التكيف مع بيئتهم ، وفى الوقت نفسه قادرين على تطوير ثقافتهم . ولتنمية هذه الخاصية يجب أن ينظم منهج معاهد اعداد المعلمين بحيث يتيح الفرصة للطلاب أن يمارسوا أنواع التفسير فى مجالات الدراسة ، وكذلك فى ميدان الحياة العامة . فوظيفة التربية هى تفسير الحياة أثناء الاعداد لهذه الحياة

٢) اتساع خبرات الحياة وتنوعها : وقد يبدو هذا الامر عسيرابالنسبة لكثير من المدرسين ، الا انه فى الحقيقة صفة لازمة للمدرس بصفة عامة ومدرس التربية الوطنية بصفة خاصة حيث تلقى عليه مسئولية مساعدة الصغار والشباب على تحقيق حياة أكثر خصبا وتنوعا . ولا يتوفر له ذلك اذا كانت خبرته تتصف بالضيق والرتابة كما انه لا يستطيع أن يعوض ذلك بالتركيز على الكتب والمواد المكتوبة فقط حيث انها لاتتناول جميع المشكلات التى يواجهها الصغار والشباب . فعلى مدرس التربية الوطنية أن يعرف « طريقه فى الحياة » عن طريق اشتراكه فى الخبرات الحية المباشرة فى جماعته والجماعات الاخرى . فان هذا الاتصال الخصب، المتعدد الجوانب ، لا يحسن حياته فحسب ، وانما يعتبر أيضا مصدرا هاما يعينه على توجيه خبرات من يعلمهم . والملاحظ أن المنهج التقليدى فى الجامعات ومعاهد اعداد المعلمين يقصر انتباه المدرس على نوع محدد

من المواد مما يضعف اهتمامه وقدرته على الالمام بميادين أخـرى تعتبر مصادر مثمرة فى تربية المواطن .

٣) القدرة على تجديد المعلومات وتطويرها : اذا أراد مدرس التربيـة الوطنية أن يحقق أهداف المواطنة فعليه أن يجدد دائما من معلوماته ويلم بآخر الانباء . فان تلاميذه يتوقعون منه رأيا سليما متزنا فى جميـع الاحداث الهامة التى يطلعون عليها فى الصحف ، أو يشاهدونها فى الافلام السينمائية ، أو يسمعونها من آخرين . ولا شك أن التلاميذيفقدون ثقتهم به كقائد ، وموجه اذا اقتصر على توجيههـم بأن يربط بين دراسـتهم الاحداث العامـة دون أن يظهر اهتمامه العميق بهـا . وعلى هـذا ينبغى أن يحاول الحصول على معلومات مناسـبة عن جميع المشكلات العامة المتصلة بالرجال والاحداث وأن يحاول أن يجعل من نفسه خبيرا فى كثير منها . فان ذلك ضرورة للنمو السليم للمواطن الديمقراطى . وينبغى أن يكون مدرس التربية الوطنية مثالا يحتذى للمواطن الديموقراطى فعليه أن يتابع قراءة الصحف ذات وجهات النظر المختلفة ، وعليه أن يشترك فى واحدة أو أكثر من المجـلات التربوية والاسبوعية ، وعليـه أن يدرس الخرائط والكتيبات ، وعليه أن يكون على اتصال بتقدم العلوم ، وعليه أن يقتنى المطبوعات الرسمية الكافية حتى يتعرف على التشريعات القانونية الجديدة ، وعلى المركز الاقتصادى للمجتمع العربى ، وعلى احصـائيات الصحة والجرائد ، وعلى أوجه نشاط الامم المتحدة وعلاقتها بمشكلاتنا ، وينبغى عليه كذلك أن يتتبع برامج الإذاعة والسينما حتى يمكنه أنيتعامل مع التلاميذ حسب ميولهم فى هذه الميادين التربوية والترويحية. فمدرس التربية الوطنية الذى يهدف الى فهم العالم الحاضر وتفسـيره يجب أن يشارك الناس فى حياتهم ووسائل ترويحهم .

وينبغى أن يكون المدرس قادرا على التجـريب المتنوع ، بأن يناقش التلاميذ فى المشروعات والمشكلات التى يقترحونها ، ويقدم لهم أيضا مايراه مفيدا لهم من أنواع النشاط . ولاشك أن التلاميـذ يحتاجون فى أغلب الاحيان الى ارشاده وتوجيهاته حتى يتمكنوا من دراسة عناصر المشكلة والوصول الى نتائج سليمة ومتابعة نشاطهم .

٤) القدرة على تعليم الآخرين : قد يدعى الكثيرون ان لديهم القدرة على التعليم ، فان الآباء يعلمون أطفالهم الكثير من الاشياء ، كما يتعلم الصغار من زملائهم ومن مصادر المعرفة الاخرى . والفرق الكبير بين المدرس وبين الوالد أو أى شخص آخر هو أن المدرس يجب أن يكون خبيرا فى الوسائل التى يستغل بها الخبرات الانسانية فى توجيه حياة الآخرين . ولهذا يجب أن يتمرس أثناء تدريبه على تنمية هذه القدرة ثم استخدامها فى مواقفه تعليمية فى داخل المدرسة وفى خارجها .

٥) تكوين فلسفة حياة وفلسفة تربية : لكل فرد فلسفة حياة الا انه فى غالب الاحيان يشتق الافراد فلسفاتهم من المؤثرات التى تفرض عليهم ، أكثر من اختيارهم لها على أساس من النقد والدرس . والمدرس يعتبر أكثر الافراد مسئولية عن تكوين فلسفة حياة ، وفلسفة تعليم نامية على أساس ذكى مدروس . ولعل مدرس التربية الوطنية المسئول عن تكوين اتجاهات المواطنة ، يعتبر من أكثر المدرسين مسئولية فى هذا المجال ، اذ

يجب أن يكون على وعى بالفلسفة العامة التى توجه حياته وحياة الجماعة التى ينتمى اليها ، والتى يعد لها المواطنين الصغار . ومن أهم مسئوليات هذا المدرس اذن أن تكون فلسفته خلاقة ، واعية ، تهدف الى تحسين حياته وتحسين حياة البيئة التى يعلم من أجلها . اذ أن تمسكه بمسلمات تقليدية أو بمباديء موروثة تعطل عمله ، ولا تؤدى الا الى ابعاد المواطنين الصغار عن حياة مجتمعهم المتطور ، ثم الى أنواع الصراع الاجتماعى التى قد تنشأ عن ذلك . ومحك الفلسفة الوظيفية هو فى مقدار ما تؤدى اليه من حياة متكاملة لهؤلاء الذين يحيونها ويتأثرون بها . ومدرس التربيـة الوطنية يعتبر مسئولا عن دراسة الطرق التى يعيد بها فلسفته فى ضوء وقائع الخبرة العملية .

٦) الايمان بالتفكير العلمى : ان التفكير العلمى صفة أساسية للمواطنة الديموقراطية السليمة ، اذ به يستطيع المواطن أن يفكر لنفسه وأن يواجه مشكلات الحياة فى جراة وايجابية ، وان يحسن التصرف والاختيار ، وأن يشعر بالامن والطمأنينة فى تصرفاته واختياره . ومدرس التربية الوطنية مسئول عن تكوين هذا الاتجاه ، وانتقاله الى التلاميذ ، يتوقف على مدى ايمانه به وممارسته اياه ، ولهذا يجب أن يتصف المدرس بذكاء وظيفى يظهر فى حل مشكلات الحياة ، كما يظهر فى مهارته فى استخدام مصـادر المعرفة واستنباط أفضل الوسائل لحل هذه المشكلات .

وسائل نمو مدرس التربية الوطنية أثناء المهنة :

لما كانت المواطنة عملية متطورة تشتق قيمها واتجاهاتها من عملية الحياة المتطورة نفسها ، كان لابد للمدرس ــ وهو المواطن الاكبر الذى يحتذيه التلاميذ ــ أن يكون على وعى تام بالعوامل المختلفة التى تؤثر على المواطنة . وتتوقف قدرة المدرس ــ على أن يكون رائدا كفؤا فى هذا المجال ــ على درجة استمراره فى تنمية اتجاهاته ، وتجديد معلوماته ، وتوسيع دائرة خبراته ، وتدعيم أنواع ولائه القومى . والحق ان آفة كثير من المعلمين هو عدم استمرارهم فى النمو المهنى بعد أن يأخذوا مكانهم فى وظيفة التدريس . ويعملون كما لو كانت سنوات اعدادهم فى المعهد أو الجامعة هى كل شيء ، أو انهم يقتصرون على ما تضمه الكتب المدرسية من معلومات وموضوعات ظنا منهم أن هذا يعتبر كافيا للتلاميذ ، مناسبا لدرجة نموهم ، الا أن هذا الاتجاه لا يؤدى ــ كما سبق أن ذكرنا ــ الا الى ضعاف ثقة التلاميذ بالمادة التى يقراونها ، واضعاف ثقتهم فى المدرس نفسه ، وابعاد الجميع بما فى ذلك العملية التعليمية ــ عن مصدرها الحقيقى ــ وهو الحياة . ومن ثم فان على المدرس بصفة عامة ومدرس التربية الوطنية بصفة خاصة . أن يتصل بالوسائل المختلفة التى تعينه على استمرار النمـو فى مهنتـه وفى شخصيته . ومن الوسائل الهامة التى تحقق الاغراض فى هذه الناحيـة ما يأتى :

١ ــ **الحلقات الدراسـية** : التى تعقد عـلى مستوى محلى أو أقليمى أو قومى . وفيها يتصل المدرس بغيره من المدرسين من ناحيـة ، وبقادة التربية والتعليم من ناحيـة أخرى لمعالجة المشكلات التعليمية والقوميـة على بساط البحث للدرس والمناقشة . وفى هـذه الحلقات أيضـا تعرض

موضوعات جديدة وطرق جديدة تساعد على تعرف المدرس على أحدث الاساليب . ولا شك أن اتساع نطاق الحلقات الدراسية ـ كما هو مشاهد فى الجمهورية العربية المتحدة ـ يتضمن ازدياد وعى المدرسين لاهمية دورهم فى تنمية الوعى القومى ،وأهمية الاهتمام بنموهم المهنى كأساس لتحسين العملية التربوية كلها وأساليب تربية المواطن بالتالى:

٢ ـ **المؤتمرات** . والاشتراك فى المؤتمرات ـ الاقليمية منها أو العالمية ـ له فائدة كبرى حيث يتعرض المدرسون لقادة الفكر والتربية وحيث يتدارس أشخاص مختلفو الثقافات فى موضوعات تتصل بمصير الانسان ومستقبله .ومن المهم ألا تقتصر هذه المؤتمرات على قلة من الناس من قادة التربية والفكر ،وانما يجب تشجيع المؤتمرات التى تضم أكبر عدد ممكن من المدرسين الذين يتصل عملهم مباشرة بتربية النشء والشباب ، ففى ذلك فرصة كبرى لتبادل الخبرات ، واحتكاك العقول وتقدير الثقافات واحترام القيم الانسانية :

٣ ـ **تبادل الزيارات** : من البرامج التى زادت العناية بها فى السنوات الاخيرة برامج تبادل الزيارات بين المدرسين فى البلاد المختلفة ، ولا ريب أن هذا سبيل عملى يساعد المدرسين على المرور فى خبرات حية حقيقية فى ثقافات مختلفة عن ثقافاتهم ،مما يؤدى بهم الى نقل صور حية صادقة ،أمينة الى الصغار الناشئين .ولاشك أن مما يسىء الى تعليم الاطفال والشباب تشويه اتجاهاتهم عن طريق ماينقله المدرسون اليهم من صور شاحبة عن الحقائق أو صور مبالغ فيها عن شعوب أخرى . وتبادل الزيارات بين المدرسين يساعد على أن يحل التفاهم الثقافى والتقدير الثقافى محل الشك والتعصب ، ومن البرامج التى ينبغى تشجيعها فى الوقت الحاضر ـ بالاضافة الى الجهود الجارية الآن فى مجال تبادل الزيارات بين البلاد العربية ـ تنظيم زيارات بين مدرسى العالم العربى ومدرسى البلاد الاجنبية فى الغرب والشرق حتى تتاح الفرص لتقدير الغرب للنهضة العربية والثقافة العربية .

٤ ـ **الرحلات** : القصيرة والطويلة التى تساعد المدرس على التفاعل والنشاط والحركة ، والتكيف والمعرفة،كما تجعله متصلا بمصادر الخبرات المباشرة مما يساعده أيضا على تصحيح اتجاهاته ومعلوماته ،وزيادة مهاراته.

٥ ـ **المعسكرات** : وتنظيم المعسكرات مع الزملاء المدرسين أو مع التلاميذ وسيلة طيبة تحقق أغراضا هى من أغراض المواطنة مثل ممارسة التعاون، والعمل الجمعى ،والبساطة فى العيش من أجل حياة اجتماعية متماسكة ، ومراعاة النظام والقانون ،والتضحية ،وانكار الذات وغير ذلك .

ولا شك أن اشتراك المدرس مع زملائه يساعده على تعميق هذه الصفات كما أن اشتراكه مع تلاميذه فى مثل هذه المعسكرات يساعدهم على فهم الحياة فهما أعمق .

٦ ـ **المكتبات** : والمكتبات معين هام للمعرفة ، واتصال المدرس بالمكتبات أمر ضرورى لنموه المهنى ،ولهذا يجب أن يزيد من تعرفه على ماتضمه أهم الميادين المتصلة بعمله ، بأن يشترك فى المكتبات ويتردد

عليها ،فانها أفضل وسائل المعرفة وأرخصها اذ تضمن له الحصول على مصادر المعرفة على اختلافها من كتب ووثائق وصحف ومجلدات ، القديمة والجديدة منها دون أن يتكلف الا ممارسة النظام والدقة والمثابرة ·

٧ ــ الاشتراك فى النقابة التعليميـــة والجمعيات العلميـــة والتربوية :
ولا شك أن انتماء المدرس لجماعة أمر هام بالنسبة لنموه الشخصى والمهنى، وعن طريق ذلك أيضا يحقق شرطا أساسيا من شروط المواطنة السليمـــة وهو الاشتراك مع أبناء مهنته على التقدم بمهاراتهم ومعرفتهم ، وصـــيانة حقوقهم ، ومراعاة واجباتهم كمواطنين مسئولين عن مهنة معينة . ثم ان الاتصال يفيد شخصية المدرس اذ يعمق احساسه بواجباته ويتيح له الفرص للتعبير عن نفسه. وفضلا عن ذلك فان هذه الجماعات تعتبر جماعات علمية ثقافية تضيف باستمرار الى نمو المدرس المهنى وتزيد من دوائر خبراته وتفاعلاته .

٨ ــ الاشتراك فى الخدمات العــــامة وفى التنظيمات الديموقراطيـــة :
ان المدرس باعتباره المواطن الاكبر بالنسبة للتلاميذ الصغار ، مطالب بأن يتعرف على جميع ما يوجد فى بيئتهم من منظمات وخدمات . هذا الى أن ممارســـته للمواطنـــة السليمـــة تتطلب منـــــه الاشـــتراك فيمـــا يمكن من خدمات تنظمها البيئة . فان هذه الخدمات والتنظيمات تعتبر مجالات حيوية يمارس فيها المدرس دور الريادة أو القيادة أو التبعيـــة والمسئولية وغيرها من صفات المواطن الديموقراطى. ولعل اشتراك المدرسين فى «الاتحاد القومى » فى الجمهورية العربية المتحدة يعتبر مثالا لهذا النوع من الاتجاهات الجديدة فى تربية المواطنة الديموقراطية العربية .

الكلمة الختامية للمؤتمر

للدكتور عبد العزيز القوصى
المستشار الفنى لوزارة التربية والتعليم

سيدى الوزير

سيداتى وسادتى :

بسم الله الرحمن الرحيم وباسم الوطن العربى الكبير وبسم الجمهورية العربية المتحدة وباسم دمشق العريقة التى علمت العالم أجمع كيف يؤرخ للاستشهاد وكيف يؤرخ للحرية وكيف يؤرخ للوطنية وكيف تؤسس العروبة ويقام مبناها ويتبلور معناها . بسم الله وبسم الوطن وبسم جمهوريتنا وبسم دمشق أتقدم اليكم والى الجامعة العربية بالثناء أجمل الثناء وبالشكر أجزل الشكر . وأحمد الله جلت قدرته على أن هيأ لنا هذه المناسبة السعيدة التى اجتمعنا فيها لعقد المؤتمر الثقافى العربى الرابع لنتباحث فى الدور الخطير الذى يمكن ان تلعبه التربية الوطنية بالمدارس فى وطننا العربى .

اجتمعنا وبتوجيه سديد من رئيس المؤتمر وبتنظيم رقيق مرن من الجامعة العربية فى جو جميل تسوده روح رياضية عالية .

اجتمعنا لنتفق على الوجهة التى نتخذها لاعداد النشء للمواطنة الصالحة فوجدنا أن المسألة ليست مجرد معلومات يلقنها المعلم لتلميذه . أو يقـرأها التلميذ فى كتابه وانما الامر أمر عاطفة تنمو وتغذى ، ولهـذا النمو مراحـله وأدواره .

وجدنا أن المواطن عضو فى مجتمع له حكامه ومعاونيهم وجمهرته ، وهذا المجتمع له دستوره وله جوه وله نظمه وقوانينه وله علاقته الخارجيـة والداخلية وله قيمه وتراثه ومعتقداته وله موقعه وشكله وثروته وله ماضيه وحاضره ومستقبله وله مشكلاته وأساليب التغلب على هذه المشـكلات . هذا المجتمع بحكامه ومعاونيه وجمهرته يشبه جو المدرسة بمديرها ومعاونيه وتلاميذهم ويشبهه جو الاسرة بربها وأطفالها الكبار والصغار . وكل مجتمع وكل مدرسة وكل أسرة ككل شخص ، فكما أنه لا يوجد ولم يوجد شخصان متشابهان تمام التشـابه متطابقان تمام التطابق فى الخلق والعلم والمـزاج والظروف فانه لا توجد أسرتان متشابهتان تمام التشابه ولا توجد مدرستان متشابهتان تمام التشابه ولا يوجد مجتمعان متشابهان تمام التشابه .

ولكن هناك أسسا عامة تجعلنا نؤمن بأن الخبرة التى يكتسبها الطفل فى بيئة بالنسبة للاسرة والحرية والولاء والطمأنينة والحق والواجب والتوجيه والنقد والاعتزاز بالذات والعدالة وتكافؤ الفرصة .. هذه الخبرة تهيئـة لما يتلو ذلك من خبرات مشابهة فى المدرسة ثم من خبرات مشابهة فى المجتمع .

وقد علمنا علم النفس أن ثورة المواطن على قوانين الدولة أو على الدين قد تكون تعبيرا عن ثورة على نظم المدرسة التى نشأ فيها وهذه بدورها قدتكون تعبيرا لثورة قديمة مكبوتة ضد سلطة الوالد ، وكم من مواطن اعتدى على ملكية جاره ، وكان السبب فى هذا أن اخاه كان يسلبه لعبه دون أن تنتصف له الاسرة التى كان يعيش فيها . كذلك العلاقة بين السلطة الموجهة والجمهرة الموجهة ، فعلى الجمهرة أن تتقبل توجيه السلطة ، وعلى السلطة أن تسمع فى أناة وفى صبر الى نقد الجمهرة ، وأن تأخذه كله فى اعتبارها وبذلك تتهيأ الفرصة لحدوث التكامل فى المجتمع بين القوى الموجهة والقوى الناقدة ... هذه العلاقة المتبادلة السلسة بين القوى الموجهة والقوى الناقدة يتم التدريب عليها فى جو المدرسة المتكامل ويتم التدريب عليها فى جو الاسرة المتكامل .

ينقلنى الى هذا ماتصوره هذا المؤتمر من صفات .. يرى هذا المؤتمر أن يكون المواطن متكاملا مع نفسه ،متكاملا مع بيئته المحلية متكاملا أثناء نشوئه مع الاسرة التى ينمو فيها ، متكاملا أثناء اعداده للحياة مع المدرسة التى يربى فيها ، متكاملا عند نضجه مع العمل الذى يعمله ومع المجتمع الذى يعيش فيه . على أن كل مجتمع لابد أن يكون متكاملا مع كل مجتمع آخر وكل هيئة مع كل هيئة أخرى . والتكامل الكلى للمجتمعات كلها ينتج عالما متكاملا لا ازدواج فيه ولا تثليث .

ازدواج العالم وانقسامه الى معسكرين فيه مرض العالم ودماره .

ازدواج المجتمع وانقسامه ولو الى حزبين فيه تشتيت وضياع .

ازدواج المدرسة وانقسامها فيه تدمير لقواها .

حدوث الازدواج بين العمال وصاحب العمل فيه اضراب عن العمل واحراق للمصنع وضياع لثروة صاحب العمل وأجور العمال .

ازدواج الشخصية وانقسامها فيه مرضها العقلى والبدنى .

فنحن ننشد التماسك والتكامل والتوازن فى جو من العلاقات القائمة على الود والثقة والتقدير والوعى والخير .

تخطيط جديد للمواد الاجتماعية فى المدرسة الابتدائية

للاستاذ حليم جريس
مفتش المواد الاجتماعية بالمنطقة الوسطى

المواد الاجتماعية من المواد الدراسية التى لم تلق العناية اللائقة بها فى المدرسة الابتدائية سواء أكان ذلك من جانب المدرس أو ولى الامر ، فهى لا تقف على قدم المساواة مع اللغة العربية أو الحساب . وكثيرا ما يجد ناظر المدرسة صعوبة عند توزيعها على المدرسين الذين ينفرون من تدريسها ولا يقبلون عليها ، وذلك اما لعدم تمكنهم من مادتها ، مع أن ميدانها هو موضوع الثقافة القومية التى ينبغى أن يلم بها كل مواطن ، وبخاصة المدرس المسئول عن تكوين المواطن العربى ، مهما اختلفت المادة التى يقوم بتدريسها ، واما لان نصيبها فى الخطة الدراسية بسيط لا يقارن بنصيب اللغة العربية والحساب فان ما يخصص لمادة واحدة منها يقل عن حصتين ، وكان الى وقت قريب جدا لا يزيد عن حصة واحدة ، أما لانها مواد لا تدر ربحا اضافيا عن طريق المساعدات الخارجية ، بعكس الحال بالنسبة للغة العربية والحساب .

وقد لاحظت فى معظم المدارس الابتدائية التى قمت بزيارتها أن ناظر المدرسة كثيرا ما يلجأ الى تفتيتها حتى يوزع أكبر عدد ممكن من هذه المواد على أكبر عدد ممكن من مدرسى المدرسة وبذلك ينتشر العدل مع المساواة فى الظلم ، وكأن تدريس هذه المواد عبء ثقيل يقبله بعض المدرسين على مضض . وقد سمعت ناظر المدرسة يحاول اقناع أحد مدرسيه ليقبل تدريس بعض حصص هذه المواد . والمدرس يرفض ويلح فى الرفض بحجة أنه قام بتدريسها فى العام الماضى فيقول له السيد الناظر « انت فاكر فيه لحمة من غير عظم ؟ ، والا انت عاوز تأخذ جدولك مشفى » . وفى مدرسة أخرى قمت بزيارتها فى بداية هذا العام فوجدت ان دروس المواد الاجتماعية موزعة على ست مدرسات فجلست معهن نناقش الاهداف والمناهج وطرق التدريس ، ووصلنا فى نهاية الاجتماع الى رسم خطة كاملة لما ينبغى ان يكون عليه التنفيذ هذا العام . ثم زرت المدرسة نفسها بعد شهر تقريبا فوجدت الوضع قد تغير اذ اعطيت جميع دروس هذه المواد فى الصفين الخامس والسادس لمدرسة واحدة كانت تعمل فى نفس المدرسة ولكن فى الفترة المسائية . وكانت مصلحتها أن تنتقل الى الفترة الصباحية ، وبعد رجاء قبلت المدرسة تحويلها بشرط ان تدفع الثمن غاليا وهو القيام بتدريس هذه المواد فى جميع فصول المدرسة . هذا الوضع الغريب للمواد الاجتماعية فى المدرسة الابتدائية انما يرجع الى تاريخ هذه المدرسة وتطورها من ناحية والى عدم وضوح أهداف هذه المدرسة فى الاذهان من ناحية أخرى .

أما عن تاريخ المدرسة الابتدائية فالمعروف انها بدأت فى مصر وفى غيرها من بلدان العالم بتعليم التلاميذ القراءة والكتابة ومبادىء الحساب . واستمرت

على هذا الوضع مدة طويلة من الزمان تحددت فى أثنـائها وظيفتها فى أذهان الناس بل فى أذهان معظم المدرسين بل وبعض القائمين عـلى ادارة هـذه المدارس من النظار والمفتشين ، وهكذا أصبح محو الامية ــ أميــة القراءة والكتابه والحساب ــ الهدف الواضح للمدرسة الابتدائية فى أذهان المعلمين وأولياء الامور والتلاميذ .

ولكن تطور المجتمع وتعقد أساليب الحياة فيـــه وتنظيم العلاقات على أسس سياسية واجتماعية واقتصادية حديثة وطغيان العلاقات الانسانية غير المباشرة على العلاقات المباشرة التى كانت تسود المجتمعات البدائية ، كل ذلك أضاف مسئوليات ووظائف جديدة الى المدرســـة بصفة عامة ، والمدرسة الابتدائية بصفة خاصة . فقد أصبح من أهم وظائف المدرســة الابتدائية تكوين المواطن الذى يحسن استخدام الحرية ، ويقيم من نفسه رقيبا على نفسه ، ويعامل الناس معاملة طيبة ، ويفهـــم العـلاقات القائمة بينه وبين غيره من الافراد والهيئات والمؤسســات ، ويحب وطنه ويفخر به ويدرك امكانيات بلاده ، ويفهم اتجاهاتها ولا يقف موقف المتفرج من المشكلات والاحداث المحلية وغير ذلك من الامور التى أصبحت ضرورية فى حياتنا الراهنة .

وهكذا برزت أهداف جديدة لم تكن واضحة من قبل ، وأصبحت الامية واسعة المدلول والمعنى بحيث لاينبغى أن نقصرها على أمية القراءة والكتابة والحساب . فهناك اليوم أميات أشد خطرا وأعظم أثرا فى حياتنا مثل الامية القومية والامية الاجتماعية والامية الاقتصادية والامية السياسية . وواضح أن على عاتق المدرسة الابتدائية تقع مسئولية محو جميع هذه الاميات ، وذلك لان المرحلة الابتدائية هى مرحلة الثقافة الشعبية التى ينتهى عنـدها الغالبية العظمى من أبنـاء الامة ، فهى المرحلة التى تخرج معظم مواطنى الدولة وتكونهم التكوين السليم الذى يساعدهم على أن يشقوا طريقهم فى الحياة بنجاح ويعرفوا حقوقهم وواجباتهـم ، ويتحملوا مسئولياتهم عن طيب خاطر ويعملوا ويتعاونوا مع غيرهم فى اتجاه الصالح العام .

حقيقة أن مدة الاجبار فى نظامنـا التعليمى ــ وهى مدة الست سنوات التى يقضيها التلميذ فى المدرسة الابتدائية ــ قصيرة جدا لا تتحمل تحقيق كل هذه الاهداف والوظائف . الا أن امكانيات البلاد فى الوقت الحاضر تجعلنا نحمل المدرسة الابتدائية عبء محـو الامية بمعناها الواسع ، ونضع ثقتنا الكاملة وأملنا الكبير فى قدرتهـا على تحقيق كل هذه الاهداف فليس أقل ــ والحال كذلك ــ من أن نوجه لها جل اهتمامنا .

والمواد الاجتماعية ــ بطبيعة موضوعها وميادين دراساتها ــ تستطيـع أن تلعب دورا هاما فى تحقيق هـذا النمو المنشود وذلك اذا أحسن توجيهها واختيار موضوعاتها واتباع الاساليب المناسبة لتدريسها .

ففى مجال النمو القومى نجد لهذه المواد المـكان الاول حتى أن البعض يطلق عليها اســم مواد الثقافة القومية لما لها من قدرة على تنمية الشعور القومى وتذكية الروح الوطنى عن طريق الفهـم الواضـح لمقومات الحياة ومجهودات الامة عن الماضى والحاضر واتجاهاتها القوميـة فى المستقبل ،

وعن طريق الاحساس بعمل الاجيال السابقة ، وما بذل من تضحيات ، وما ينتظر هذا الجيل من مسئوليات، وعن طريق خلق عاطفة قوية تربط الانسان ببيئته المحلية وبوطنه العربى الصغير والكبير .

وفى مجال النمو الاجتماعى نجد أن المواد الاجتماعية قادرة بمادتها وطرق تدريسها على مساعدة التلميذ فى فهم مقومات الحياة الاجتماعية وأنواع العلاقات الاجتماعية ، وادراك مشكلات المجتمع والتفكير فى ايجاد حلول لها ، وتنمية الولاء للمبادىء الاجتماعية واحترام العمل اليدوى والتحمس للاخذ بيد الفئات الكادحة لانها مصدر الانتاج والتقريب بين فئات الامة ، وتقبل تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص . كما أن ماتوفره هذه المواد من نشاط جمعى ورحلات وزيارات يساعد كثيرا على ممارسة أنواع السلوك الاجتماعى ، والتدرب على التعاون وتحمل المسئولية والاخذ والعطاء وحسن استخدام الحرية .

وفى مجال النمو الاقتصادى فان هذه المواد تساعد التلاميذ على فهم إمكانيات البلاد وأساليب استغلال هذه الامكانيات ، والموارد المستغلة والموارد المزمع استغلالها والمشروعات العمرانية المختلفة ومصادر الانتاج ، وهى فى أثناء ذلك تكسب التلاميذ وعيا انتاجيا يحببهم فى العمل المنتج والاستفادة من المشروعات المختلفة . كما يكسبهم وعيا استهلاكيا يشعرهم بضرورة المحافظة على الثروة القومية واستخدام موارد البلاد بحكمة واقتصاد وتبصر .

هذا بالاضافة الى ما تحققه هذه المواد فى مجال النمو الخلقى والعقلى والجسمى ، مما يدعم مكانتها فى المدرسة الابتدائية ويؤكد ضرورة الاهتمام بمناهجها وطرق تدريسها .

ولكى تحتل هذه المواد المكانة اللائقة بها فى المدرسة الابتدائية وتلقى الاهتمام الذى يجعلها محققة لوظائف هذه المدرسة ، ينبغى أن تتكاتف الجهود فى وزارة التربية على تذليل العقبات الآتية :

(اولا) مستوى المدرس العلمى والمهنى : —

وتلك هى مشكلة المشاكل . وأهم العقبات التى ينبغى أن نعمل على تذليلها . ذلك لان المواد الاجتماعية تحتاج الى مدرس متمكن من مادته العلمية حتى يختار منها ما يناسب مستوى تلاميذه ، ملم بأساليب تدريس هذه المواد حتى ينمى ميولهم الاجتماعية ويخلق فيهم الاهتمام بدراستها والاقبال عليها مؤمن بأهدافها القومية والاجتماعية والانسانية ، حتى يوجه تدريسه ونشاط تلاميذه نحو تحقيق هذه الاهداف ، متحمس لها حتى تنعكس حماسته على تلاميذه . وهذا النوع غير متوفر فى المدارس الابتدائية بل ويندر وجوده بها ولذلك ليس بمستغرب ان تظل هذه المواد معطلة الوظيفة محدودة الفائدة وأن ينفر منها المدرس فلا يقبل على تدريسها وبخاصة انها مواد ثلاث ونصيبها من الخطة لايساوى نصيب مادة واحدة من المواد المرموقة كاللغة والحساب . أضف الى ذلك انها الى عهد قريب لم

تكن من المواد التى يمتحن فيها عندالاختيار للمرحلة الاعدادية ، فكان ينظر اليها من جانب المدرس والتلاميذ وأولياء الامور كترف دراسى لا قيمة له ، الا شغل أوقات التلاميذ .

وقد أدى عدم اقبال المدرسين على تدريس هذه المواد الى عدم استقرار تدريسها . فكثيرا ما يتغير المدرس القائم بتدريس المواد الاجتماعية فى أثناء العام الدراسى ، أو من عام الى آخر ، وهذا معناه انقطاع نمو خبرة المدرس ودرايته ، واضعاف أثر الاشراف والتوجيه من جانب المفتش ، فكثيرا ما يجد المدرس نفسه مضطرا فى بداية كل عام أن يبدأ حيث بدأ فى العام الماضى دون أن تتاح له فرصة متابعة نمو الخبرة من عام الى آخر .

واقترح علاجا لهذه المشكلة اتباع الخطوات الآتية :

١) اختيار الاكفاء من مدرسى المدارس الابتدائية ذوى الثقافة التى تمت لهذه المواد بصلة وذوى الميل الصادق للعلوم الانسانية والايمان القوى بأهداف هذه المواد واتجاهاتها ، وتخصيصهم لتدريس جميع حصص المواد الاجتماعية فى الصفين الخامس والسادس . أما المدارس الصغيرة التى لا تحتمل تخصيص مدرس كامل لتدريس هذه المواد فيمكن أن يكمل المدرس جدوله بدروس فى اللغة العربية ، ذلك لانه من المفيد للمادتين أن تتكاملا وترتبطا ، فان كلا منهما يزداد أثره ويقوى فعله بالارتباط والتكامل .

٢) تثبيت هؤلاء المدرسين فى تدريس المواد الاجتماعية دون استبدالهم بغيرهم ، سواء أكان ذلك فى العام الدراسى الواحد أم فى الاعوام المتعاقبة ، حتى يضمن استمرار نمو المدرس فى ميدان المواد الاجتماعية وزيادة أثر المفتش .

٣) موالاة هؤلاء المدرسين سنة بعد أخرى بالتوجيه والاشراف الفنى بواسطة مفتش متخصص .

٤) اعداد دراسات تدريبية لهؤلاء المدرسين فى العطلات لاستكمال ثقافتهم العلمية والمهنية .

٥) تزويد هؤلاء المدرسين بنشرات وكتيبات فى المادة والطريقة والاهداف . وبذلك نستطيع أن نرتقى بهؤلاء الى المستوى الذى يؤهلهم للنجاح فى تدريس المواد الاجتماعية وتحقيق الاهداف المرجوة ، وهى أهداف عظيمة القيمة فى هذا الوقت بالذات من تاريخنا .

هذا وينبغى أن تعمل الوزارة من جانبها على رفع مستوى المعلم فى المدارس الابتدائية — وبخاصة مدرسى الصفين الخامس والسادس — عن طريق زيادة عام دراسى فى مدارس اعداد معلمى هذه المرحلة لمن يرغب فى التدريس بهذين الصفين ، على شرط أن يخصص هذا العام للاستزادة علميا وفنيا من احدى مجموعات المواد التى تدرس فى المدرسة الابتدائية . ذلك لان طبيعة مناهج هذين الصفين تحتاج الى بعض التخصص من جانب المدرس .

(ثانيا) الاشراف الفنى على المواد الاجتماعية

ليس هناك من ينكر أثر المفتش المتخصص فى الاشراف على مواد تخصصه ذلك لان حماسته لمادته وسيطرته عليهـا وعلى أساليب تدريسـها وايمانه وأهدافها واتجاهاتها كثيرا ماينعكس على المدرس فيؤثر فيه ويدفعه الى الاجادة والابتكار والتفنن • حقيقة أن مفتش القسم مفيد جدا فى المرحلة الابتدائية بل وضرورى حتى يوجه كل جهد فى المدرسة نحو النهوض بالطفل فى اتجاه تحقيق أهداف هذه المدرسة ، ويعمل على ربط المواد المختلفة فيقوى أثرها ، هذا سليم من ناحية المبدأ ولكن الواقع يستلزم تطبيق هذا النظام على السنوات الاربع الاولى من المدرسة الابتدائيـة ، أما فى الصفين الخامس والسادس فان طبيعة المناهج ومستواها تحتاج الى تطبيق نظام مفتشى المادة فى المواد الاجتماعية وذلك لمقـابلة ظروف هـذه المدارس والتجـاوب مع مقتضيات أحوال المجتمع وما يعتريه من تطورات وتغيرات سريعة فى الاهداف والاتجاهات ، ولقـد ظلت الوزارة مدة طويلة لا ترى ضرورة لتفتيش المـواد الاجتماعية بواسـطة مفتش متخصص بينما اعترفت بتفتيش المـادة للغة العربية وبعض المواد الاخرى الامر الذى أدى فى النهـاية الى تدهور تدريس هذه المواد ، الا أن الوزارة عادت وأوصت فى العام الماضى فى مؤتمر المديرين بضرورة قيام مفتش المرحلة الاعدادية للمـواد الاجتماعية بتوجيه هذه المواد والاشراف على تدريسها فى الصفين الخامس والسـادس ، كمـا أكدت هذه التوصية فى مؤتمر هذا العام للمديرين •

وأحسنت الوزارة صنعا بهذه التوصية اذ أن المواد الاجتماعية فى المدرسة الابتدائية فى حاجة الى اشراف دقيق وتوجيـه مستمر فى وقت تتغـير فيه المناهج وتتطور الاهداف بسرعة واستمرار ، غير أن اضافة تفتيش هذه المواد فى المرحلة الابتدائية على مفتشى المرحلة الاعدادية أو الثانوية من غير مراعاة ذلك فى الميزانية أى من غير زيادة عدد المفتشين جعل العمليـة شكلية أكثر منها جدية ، كما اضطر معظم المنـاطق الى اسـتخدام المدرسين الاوائل فى المدارس الاعدادية والثانوية ومدارس اعداد المعلمين للمعاونة فى توجيه هذه المواد والاشراف على تدريسها • هذا الاجراء ، فوق أنه حرم المدارس المذكورة من تفرغ مدرسيها الاوائل ، فانه لم يحقق الغـاية المنشودة • ذلك لان المدرس لديه الكثير من الاعبـاء والمسئوليات ويجد صعوبة فى النزول الى المستوى الذى تعوده ويعمل فيه ، وهو فى الوقت نفسه بعيد كل البعد عن مناهج هذه المرحلة ويحتاج الى تدريب •

لذلك أقترح حلا لهذه المشكلة ضرورة اتباع أحد الاقتراحات الآتية :ـ

١ ـ تخصيص مفتش مادة للمواد الاجتماعية فى المرحلة الابتدائية •

٢ ـ أو اضـافة أمر تفتيش هذه المـواد فى المرحلة الابتدائيـة لمفتشى المرحلة الاعدادية مع عمل حساب ذلك فى الميزانية •

٣ ـ أو تطبيق نظـام مفتشى القطـاع الذى يشرف على تفتيش المواد الاجتماعية فى جميع مراحل التعليم داخل قطاع معين مع مايستلزمه ذلك من زيادة عدد المفتشين ، وانى أفضل تطبيق هـذا النظام على المرحلتين الابتدائية والاعدادية فقط •

(ثالثا) فقر المدارس الابتدائية فى معينات التدريس :

من المعروف والمسلم به أن المرحلة الابتدائية أكثر مراحل التعليم حاجة الى وسائل ايضاح تعين المدرس على التدريس الجيد ، غير أن الواقع عكس ذلك اذ أن هذه المدارس تفتقر الى الضرورى جدا من هذه الوسائل ، وبخاصة الخرائط الجغرافيـة والتاريخيـة مع أن الخريطة لاتقل أهمية فى تدريس المواد الاجتماعية عن الكتاب المقرر علما بأن المناهج الجديدة تستلزم الخريطة فى تدريسـها ، أضف الى ماسبق قلة دراية المدرس بالخريطة وأسمائها • لذلك فان الامر يستلزم سرعة سـد هـذا النقص فى الخرائط خاصـة ووسـائل الايضاح عامة • واقترح ضرورة قيـام الوزارة باعتماد مبلغ سنوى لتلافى هذا النقص بالتدريج بحيث تبدأ الوزارة بتزويد كل مدرسة ابتدائية بخريطة واحدة أو خريطتين على أن تستمر فى هذا الاجراء حتى تسد العجز ، كمـا ينبغى أن يدرب المـدرس ويوجه على رسم الخرائط وعمل وسائل الايضاح •

(رابعا) فقر مكتبات المدارس الابتدائية

ليس فى مقـدور مدرس المدرسـة الابتدائيـة شراء الـكتب أو اقتنائها • والمواد الاجتماعية مواد متطـورة لا ينفع فيهـا اكتفـاء المدرس بكتبه القديمة أو مذكراته التى حصل عليهـا فى مدارس اعدادية ، بل لابد لمن أراد تدريس هذه المـواد من متابعـة حركة التـأليف والنشر والاطلاع على كل جديد ظهر فى ميـدان المـادة والطريقة حتى لا يتخلف المدرس عن ركب التطور العلمى والقومى والاجتماعى فيعجز عن استخدام هذه المواد فى تحقيق الاهـداف المرجوة منها ، ومع ذلك فان مكتبات المدارس الابتدائية تكاد تخلو من كتب المواد الاجتماعية اللازمة لاستكمال ثقافة المعـلم وتجديد شبابه العلمى أو المناسب لاطلاع التلاميذ واشباع حاجة المجتهدين منهم الى الاستزادة من العلم •

وأقترح علاجا لهذه المشكلة أن تبدأ الوزارة بوضع كتب المواد الاجتماعية المقررة على المرحلتين الاعدادية والثانوية فى مكتبـات جميع المدارس الابتدائيـة وكذلك بعض كتب الطريقـة حتى يجد المدرس والتلميذ مراجع مناسبة للاستزادة والاطـلاع والتمكن من المـادة والطريقة ، علمـا بأن كتب المرحلة الاعدادية تعالج نفس موضوعات منـاهج المدرسة الابتدائية على مسـتوى أعلى وقد استفسرت من أصحاب الرأى عن امكانية هـذا الاجراء فعرفت أنه ممكن •

(خامسا) نصيب المواد الاجتماعية فى خطة الدراسة

والأخيرا تلك مشكلة قد شاء لها القدر أن تحل بمقتضى مناهج الوحـدة الثقافية العربية وميثـاق الوحدة العربية اذ لم تكن المـواد الاجتماعية الى

عهد قريب جدا ممثلة فى السنوات الاربع الاولى من المرحلة الابتدائية بحجة أن التلميذ فى هذا العمر لا يدرك العلاقات المكانية أو الزمانية وقد أثبتت الدراسة النفسية الاخيرة عدم صحة هذا القول . هذا وكان القدر المخصص لهذه المواد فى كل من الصفين الخامس والسادس عبارة عن ثلاثة دروس فى الاسبوع أى بواقع حصة واحدة لكل مادة من المواد الثلاث (الجغرافية والتاريخ والتربية الوطنية) وقد كان ذلك من أسباب انصراف المدرس والتلميذ والمفتش عن الاهتمام بها والاقبال عليها . الا أن الخطة الجديدة التى بدأ تنفيذها هذا العام قد ردت الى هذه المواد اعتبارها وأهميتها . وجعلت المجال ميسرا لاهتمام المدرس والمفتش بها . فقد تم التبكير فى تدريسها عامين كاملين فخصص لها حصة واحدة فى الصف الثالث وحصتين فى الصف الرابع . كما زيد الوقت المخصص لها فى كل من الصفين الخامس والسادس الى خمسة دروس فى الاسبوع وبذلك أصبح من الممكن تخصيص مدرس واحد لتدريس هذه المواد فى المدارس الكبيرة بدلا من تفتيتها على عدد كبير من المدرسين .

تلك هى أهم المشكلات التى تحتاج الى علاج سريع ، وهى مشكلات جديرة بعناية أصحاب الشأن فى وزارة التربية والتعليم . وقد بدأت الوزارة فعلا تولى هذه المواد الاهتمام الواجب نظرا لايمانها الاكيد بأهمية الدور الذى تستطيع أن تلعبه المواد الاجتماعية فى تكوين المواطن العربى الصالح .

بحث فى العقوبات المدرسية [1]

للدكتور محمد خليفة بركات
مدير البحوث الفنية والمشروعات

« قامت ادارة البحوث الفنية والمشروعات باجراء هذا البحث ويسرنا أن ننشره فى هذه الصحيفة. وفيما يلى الجزء الأول من هذا البحث ، وسننشر بقيته فى الاعداد التالية »

الغرض من البحث :

يهدف هذا البحث الى معرفة الحالات والظروف التى توقع فيها عقوبات مدرسية على التلاميذ ، وأنواع العقوبات التى توقع بالمدارس ، وتعرف مدى آثار هذه العقوبات عند التلاميذ واتجاه المدرسين ورجال التعليم ازاءها . وذلك بقصد الوصول الى بعض المقترحات التى يمكن الاسترشاد بها فى تعديل نظم العقوبات المدرسية ، والوسائل الممكن أن تستعمل لتقويم سلوك التلاميذ .

خطة البحث :

١) بدأ البحث باستعراض سياسة الوزارة تجاه العقوبات المدرسية فى العهود المختلفة ، وذلك بدراسة المنشورات والقوانين التى أمكن جمعها والتى أصدرتها الوزارة منذ بداية القرن العشرين حتى الآن .

٢) وضعت ثلاثة استفتاءات لجمع البيانات عن موضوع العقوبات المدرسية : أولها موجه للمدرسين والنظار وثانيهما يجيب عنه التلاميذ من المدارس الثانوية ومعاهد المعلمين والمعلمات وثالثها لاخذ رأى كبار رجال التعليم .

٣) أرسلت الاستفتاءات لعينة ممثلة للمدارس المختلفة فى كل منطقة من مناطق التعليم ، وقد ورد الينا من استفتاءات المدرسين والنظار ٥٨٢ ؛ استفتاء ، ومن استفتاءات التلاميذ ١٣٢٩ ، ومن كبار رجال التعليم تلقينا ١٢٠ ردا فقط .

٤) عاونتنا ادارة الاحصاء فى تحليل النتائج بعد نقلها على الكروت الاحصائية واستعمال ماكينات الـ I. B. M. فى عمليات الفرز والتصنيف والتبويب .

نتائج البحث :

استعانت الوزارة بنتايج هذا البحث فى اصدار القرار الوزارى رقم ١١٢٧ بتاريخ ٥٩/١١/١٧ بالنظام التأديبى لتلاميذ المدارس الثانوية وما فى مستواها — وستعرض اهم النتائج بعد استعراض خطوات البحث .

(١) ملخص بحث قامت به ادارة البحوث الفنية والمشروعات واشترك فى خطواته الدكتور محمد ابراهيم كاظم والاستاذ سيد أبو بكر حسنين .

اهم المنشورات والقوانين المنظمة
للعقوبات المدرسية

فى عام ١٩٠٣ :

صدر قانون نظام المدارس ونصت المادة ٨٨ منه على منع العقوبات البدنية منعا قطعيا كما نصت على العقوبات التى يمكن تقريرها على التلاميذ:

أولا : بالمدارس الابتدائية والمدارس الثانوية ومدارس البنات والمدارس الخصوصية :

أ ـ اذا وقع من التلميذ هفوات خفيفة فللمدرس أن يأمره بالوقوف خارج تختته .

ب : اذا وقع من التلميذ هفوات جسيمة يعاقب بالعقوبات الآتية :

١ ـ يوبخ منفردا .

٢ ـ يوبخ بحضور تلاميذ الفصل .

٣ ـ يحرم من الفسحة مع تكليفه بعمل يعمله .

٤ ـ يحجز فى المدرسة بعد انتهاء الدروس مع تكليفه بعمل يعمله .

٥ ـ يعطى له الخبز والماء فقط فى أوقات الاكل .

٦ ـ يوبخ بحضور جميع التلاميذ .

٧ ـ يحجز فى أيام الاجازات مع تكليفه بعمل يعمله .

٨ ـ يحبس من يوم الى أربعة أيام لغاية الغروب ويكلف بعمل يعمله .

٩ ـ يطرد من المدرسة مؤقتا من يوم الى ثمانية أيام .

١٠ ـ يرفت من سلك التلاميذ الداخلية ويجعل فى سلك التلاميذ الخارجية أن كان فى القسم الداخلى .

١١ ـ يحرم من المجانية ان كان من المتمتعين بها .

١٢ ـ يحرم من الدخول فى امتحانات شهادة الدراسة الابتدائية أو الثانوية أو الشهادة النهائية فى السنة الحاضرة ..

١٣ ـ يرفت من المدرسة نهائيا (مادة ٢٢) .

كل هذه العقوبات ما عدا الأربعة الاخيرة من اختصاصات ناظر المدرسة ، وللمدرس أن يعاقب بالعقوبات الاربع الاولى ، ومع ذلك فعند توقيع العقوبتين الثالثة والرابعة يتعين على المدرس اخطار ناظر المدرسة ـ أما العقوبات الموضحة فى (١٠ ـ ١١ ـ ١٢ ـ ١٣) فالحق فيها للوزارة بناء على طلب يقدمه لها الناظر .

ثانيا : للمدارس العالية :

١ ـ توبيخ التلميذ منفردا .

٢ ـ توبيخه أمام تلاميذ الفصل .

٣ ــ طرده من المدرسة مؤقتا لمدة لا تتجاوز ثمانية أيام .

٤ ــ حرمانه من المجانية اذا كان الطالب مجانا .

٥ ــ قطع مرتبه كله أو بعضه لمدة يحددها الناظر اذا كان الطالب من ذوى المرتبات .

٦ ــ حرمانه من التقدم لامتحان الشهادة النهائية للسنه الحاضرة .

٧ ــ رفته نهائيا من المدرسة (مادة ٢٢)

العقوبات الثلاث الاولى هما من اختصاصات الناظر وللمدرس معاقبة التلاميذ بالعقوبتين الاوليين . أما العقوبات الاربع الاخيرة تقررها الوزارة بناء على طلب يقدمه لها الناظر .

اذا رفت أى تلميذ من اى مدرسة بسبب ارتكابه ذنبا خطيرا جدا فللوزارة عدا ذلك أن تمنعه من الدخول بباقى مدارسها وحتى من قبوله فى الامتحانات العمومية ، وفى هذه الحالة تبلغ الوزارة قراراها بذلك الى جميع المدارس الاميرية وسائر مصالح الحكومة .

ثالثا : نصت المادة (٢٢) على ظروف عقوبة الرفت كالآتى : ــ

فى اعتقاد الوزارة أن نظار المدارس يعملون كل ما فى وسعهم لاجل تجنيب طلب الرفت ومن المعلوم أن رفت التلميذ وان كان ضروريا فى بعض الاحيان الا أنه يثبت دائما أن ادارة المدرسة ليست كما يرام من بعض الوجوه، وكلما كان عدد طلبات الرفت قليلة فى المدرسة ، دل ذلك على حسن ادارتها وان المدرسة التى يكمل فيها النظام والادارة يكاد يتلاشى فيها الاحتياج الى الالتجاء لهذه الاجراءات الاستثنائية .

وقبل ارسال طلب الرفت للوزارة تطبيقا للمادة ٩١ على الناظر أن يبحث عن اسباب غياب التلميذ غيابا مستطيلا وأن يجتهد فى تجنيب الالتجاء الى طلب رفت التلاميذ لسوء السلوك (مادة ٨٨) وذلك بأن يلاحظ مسألة الضبط والنظام بكل اعتناء بحيث لا يهمل صغيرة ولا كبيرة وان يجتهد دائما فى أن يكون حسن اللوم سائدا نافذا بالمدرسة .

فى عام ١٩٤٠ :

صدرت نشرة لجميع المدارس الابتدائية موقعة من الاستاذ شفيق غربال وكيل الوزارة فى ذلك الوقت تحث على عدم الالتجاء الى العقوبات البدنية أو استخدام الالفاظ النابية فى معاملة التلاميذ وهذا نصها : ــ

« لا تزال بعض المدارس تلجأ الى العقوبات البدنية لتأديب التلاميذ أو لحثهم على العمل ــ كما أن بعض المدرسين يلجأون فى معاملة التلاميذ الى استخدام الفاظ تبعد كثيرا عما يجب أن يسود معاهد التعليم .

ولما كانت الوزارة تعلق اهمية كبرى على هذا الامر ، فالمرجو اخطار كافة المدارس بخصوص عدم الالتجاء الى هذه الوسائل التى لا تقرها المبادىء الاولية للتعليم ، وأن يكون مسلكهم ازاء التلاميذ مشوبا بالعطف والشفقة على اطفال صغار ، حتى تؤدى المدارس رسالتها فى جو من الهدوء والاطمئنان »

فى عام ١٩٤٩ :

أصدرت الوزارة كثيرا من القوانين والنشرات الخاصة بحفظ النظام فى معاهد التعليم وتتعلق جميعا بالمظاهرات والاضرابات والاشتغال بالسياسة فى معاهد التعليم . وأهمها القانون رقم ٨٥ لسنة ١٩٤٩ الذى نص على ما يأتى :

مادة ١ : يعاقب بالحبس مدة لا تتجاوز ستة أشهر او غرامة من ٢٠ الى ٥٠ جنيها كل من أغرى أو شجع الطلبة على القيام بمظاهرات فى داخل المعاهد أو المدارس أو الامتناع عن الدرس أو الانقطاع عن الدراسة مهما كان الغرض من التحريض .

ومن وسائل الاغراء والتحريض :

تجمع التلاميذ ـ اذاعة أخبار صحيحة أو كاذبة عن اضراب تلاميذ آخرين .

مادة ٢ : يعاقب بنفس العقوبة كل من يدعو أو يشترك فى تحرير أو نشر أو توزيع احتجاجات ذات صبغة سياسية .

مادة ٣ : يعاقب بنفس العقوبة كل من يخطب أو يحرر أو ينشر بأى وسيلة على الدعوى الى عمل من المادتين السابقتين .

مادة ٤ : يعاقب بنفس العقوبة من شجع أدبيا أو ماديا أو ماليا على ارتكاب الجرائم السابقة دون الاشتراك فيها .

مادة ٥ : كل من يقصد الاخلال بالنظام أو تعطيل الدراسة والامتناع عن تلقى الدرس أو مغادرة معاهد التعليم أو الانقطاع عنها بغرامة لاتتجاوز عشرين جنيها .

فى عام ١٩٥٢ :

صدر المنشور رقم ١٥ وهو :

« بمناسبة ما قررته المدارس أخيرا من توقيع غرامة على كل طالب بها لاصلاح التلف الذى أحدثه تلاميذها بأثاثها ومرافقها .

ورغبة فى ان تتم هذه العملية على أساس سليم واعادة الحالة بكل مدرسة يحدث فيها ذلك الى ما كانت عليه بأسرع ما يمكن حتى لا يتعطل سير الدراسة فيها .

قررت الوزارة اتباع ما يأتى :

١ ـ اذا حدث شغب فى أية مدرسة ينتج عنه اتلاف أثاثها أو مبانيها أو مرافقها فعلى ادارة المدرسة المبادرة الى اخطار الوزارة **بتقرير مفصل عما حدث وتبليغ الجهات المختصة** كالنيابة والبوليس بالحالة وتطبيق المادة ٧٩ من لائحة الميزانية والحسابات مع تحديد أسماء الطلبة الذين قاموا بالاتلاف بكل دقة .

٢ — تكوين لجنه — فور وقوع الحادث — برياسة حضرة ناظر المدرسة وعضوية مهندس المنطقة وحضرة المفتش الادارى المختص ومندوب من قلم التوريدات بالمنطقة — وللجنة أن تضم اليها من تشاء من المفتشين اذا رأت لزوما لذلك — **لحصر لتالف وتقدير قيمته ورفع تقرير لحضرة مرقب المنطقة** المختصة بالرأى لامكان تحديد الغرامة المستحقة على كل من اشترك فى الاتلاف من التلاميذ .

على أن يعتمد هذا التقرير من الوزارة قبل التنفيذ .

٣ — تحصل الغرامة المقترحة **بموجب القسائم ٣٣ ع ح** وتورد المبالغ المستحقة للخزانات العامة (غرامات) على أن تعلى بالامانات علىذمة إصلاح الاثاث والمبانى .

٤ — يتبع فى ارجاع الحالة الى ما كانت عليه الخطوات التالية :

أولا — يطلب الى مراقبة التوريدات **توريد بدل التالف من الموجود** بالمخازن **وتسوى قيمته** من المبالغ المعلاة بالامانات .

وفى حالة عدم وجود هذه الاصناف بالمخازن تشترى فورا وتتبع فى شرائها القواعد المالية المقررة .

ثانيا — فيما يختص باصلاح التلف الذى يحدث بمبانى المدرسة أومرافقها يسمح للمراقبة العامة للمبانى بالوزارة ولاقلام المبانى والمناطق باصلاح ما تلف وفقا للقواعد الموضوعة على أن تصرف قيمة هذه الاصلاحات من المبالغ المعلاة بالامانات بكل جهة .

٥ — ما يتبقى من المبالغ المحصلة من التلاميذ ومعلاة بالامانات — بعد استكمال اصلاح التالف من الاثاث والمبانى — تقوم اللجنة المنوه عنها فى **البند ٣ بتوزيعه نسبيا على التلاميذ** الذين سبق أن حصل منهم ، يوقع عليه كل منهم باستلام ما يستحقه .

٦ — لا يصرف من المبالغ المحصلة على ذمة اصلاح التالف من الاثاث أو المبانى فى غير الغرض الذى جمعت من اجله .

فى عام ١٩٥٣ :

صدر القانون رقم ٢١٠ لسنة ١٩٥٣ بشأن تنظيم التعليم الابتدائى وقد نصت المادة ٢١ من هذا القانون على منع توقيع العقوبات البدنية ، وهذا نصها :

« العقوبات البدنية ممنوعة ، ويحدد وزير المعارف (التربية والتعليم) بقرار منه نوع العقوبات التى يجوز توقيعها ومن له حق توقيعها »

كذلك صدر القانون رقم ٢١١ لسنة ١٩٥٣ بشأن تنظيم التعليم الثانوى وقد نصت المادة ٤٧ من هذا القانون على ما يأتى :

« كل تلميذ غش أو حاول الغش فى الامتحان يطرد منه ويلغى امتحانه ويحرم من دخول امتحان الدور الثانى .

وكل تلميذ خالف اللوائح الصادرة فى شأن الامتحانات يجوز طرده من الامتحان فى المادة التى حصلت المخالفة فى أثناء امتحانها ، أو التى يأتى امتحانها عقب ارتكاب المخالفة . ويعتبر راسبا فى تلك المادة » .

كما نصت المادة ٤٨ على ما يأتى :

« العقوبات البدنية ممنوعة . ويحدد وزير المعارف العمومية بقرار منه نوع العقوبات التى يجوز توقيعها على التلاميذ . ومن له حق توقيعها » .

وكذلك نصت المادة ٤٩ على ما يأتى :

« يفصل من المدرسة كل تلميذ يتغيب عن المدرسة بغير عذر مقبول خلال السنة الدراسية مدة خمسة عشر يوما أو أكثر سواء أكانت هذه المدة متصلة ام منفصلة . ويعتبر التغيب فى احدى فترتى اليوم الدراسى (قبل الظهر أو بعده) تغيبا عن اليوم كله » .

فى عام ١٩٥٤ :

نص التعديل الذى طرأ على المادة ٤٧ من القانون رقم ٢١١ لسنة ١٩٥٣ بشأن تنظيم التعليم الثانوى وفقا للمادة الاولى فى القانون رقم ٤٩٢ لسنة ١٩٥٤ على ما يأتى :

« مع عدم الاخلال بالعقوبات المقررة قانونا يلغى امتحان التلميذ فى الاحوال الآتية :

١ — اذا غش أو حاول الغش فى الامتحان .

٢ — اذا اخل بنظام الامتحان أو اعتدى على حرمته أو اقلق هدوءه .

٣ — اذا ضمن فى ورقة الاجابة أمرا يعد قذفا أو سبا أو مخالفة للنظام العام أو الآداب .

٤ — اذا خالف اللوائح الصادرة فى شأن الامتحان ويكون الغاء الامتحان بقرار مسبب ونهائى من الرئيس العام للامتحان ، ويترتب على هذا الالغاء حرمان التلميذ من دخول الامتحان التالى . يجوز لوكيل الوزارة ان يزيد عدد مرات حرمان التلميذ من دخول الامتحانات ويكون قراره فى ذلك مسببا ونهائيا .

كما أضيف الى المادة ٤٩ من القانون رقم ٢١١ لسنة ١٩٥٣ طبقا للمادة واحد من القانون رقم ٥٧٩ لسنة ١٩٥٤ ما يأتى :

تضاف فقرة فى المادة ٤٩ من القانون رقم ٢١١ لسنة ١٩٥٣ المشار اليه بالنص التالى : « ويجوز لوزير التربية والتعليم اعادة قيد التلاميذ المفصولين طبقا لحكم الفقرة السابقة وذلك وفقا للقواعد التى يصدر بها قرار منه » .

النشرة رقم ٤٤٦ لسنة ١٩٥٤ :

صدرت هذه النشرة من مكتب المستشار الفنى للوزارة تعرف العقوبات البدنية بأنها « احداث ألم حسى عن طريق الضرب أو تكليف التلميذ أن يكون

فى أوضاع غير مريحة فترة من الزمن أو تكليفه القيام بعمل مرهق ممل طويل أو حرمانه من الطعام أو الشراب أو حبسه فترة من الزمن أو غير ذلك مما يترك ألما مؤقتا أو دائما كبيرا أو صغيرا — وتتم أمثال هذه العقوبات عادة تحت توجيه المدرسة وقد يكون الباعث على التفكير فى مثل هذه العقوبات هو الحرص على صالح التلميذ مع توافر العطف والرحمة ، ولكنها تنطوى فى كل الاحوال على نوع من الاعتداء على شخصية التلميذ وقد تثير فى قلبه الحنق والعداوة والشعور بالظلم وتؤدى الى الفصل بين التلميذ والمدرس ، لاسيما وأن مثل هذه العقوبات تحدث عادة بشىء من الانفعال ، وقد يكون للعقوبات البدنية أثر ظاهرى فى نوع من النظام القسرى الذى قد يؤدى الى خلق روح التحدى » .

القرار الوزارى رقم ١٢٤٣٤ لسنة ١٩٥٤ :

بعد الاطلاع على المادة ٢١ من القانون رقم ٢١٠ لسنة ١٩٥٣ بشأن تنظيم التعليم الابتدائى قرر ما يأتى :

١ — العقوبات البدنية ممنوعة ولا يجوز أيضا توقيع عقوبات غير بدنية من شأنها أن تضر بصحة التلميذ الجسمية أو النفسية كالحرمان من الغذاء أو من بعضه أو الحبس أو الزجر العنيف .

٢ — يجوز لناظر المدرسة أن يحرم التلاميذ من الاشتراك فى بعض أوجه النشاط المدرسى داخل المدرسة أو خارجها مدة من الزمان أو من الاسهام فى بعض الجمعيات المدرسية مع اشعاره بما يفوته من الفائدة من هذا الحرمان

٣ — يجوز لناظر المدرسة أن يوجه الوم الى التلميذ الذى يخل بواجباته المدرسية ، وذلك بمكتبه أو بمشهد من تلاميذ الفصل .

٤ — لناظر المدرسة أن يستدعى ولى أمر التلميذ المقصر أو المخالف للتعاون مع المدرسة على بحث مشكلات هذا التلميذ ووسائل علاجها .

٥ — يجوز لناظر المدرسة أن يكلف ولى الامر تعويض ماتعمد التلميذ افساده أو اتلافه من أجهزة المدرسة أو أدواتها أو أثاثها .

٦ — يجوز لناظر المدرسة أن يكلف التلاميذ المهملين فى دروسهم الانتظار فى المدرسة بعد انتهاء دروس يومى الاثنين والخميس لاداء الواجبات والاعمال المدرسية التى أهملوها أو قصروا فيها على أن يكون ذلك تحت اشراف المدرسين .

٧ — يجوز لناظر المدرسة اذا ارتكب بعض تلاميذ الفرقتين الخامسة والسادسة أعمالا يراها مخلة بحسن السلوك — أن يحولهم الى مدرسة أخرى اذا رأى فى ذلك علاجا لمشكلاتهم .

فى عام ١٩٥٦ :

صدر القانون رقم ٢١٣ فى شأن التعليم الابتدائى والمادة ١٨ من هذا القانون تنص على أن :

« العقوبات البدنية ممنوعة » .

فى عام ١٩٥٧ :

صدر القانون رقم ٥٥ فى شأن تنظيم التعليم الاعدادى وتنص المادة ٢٤ من هذا القانون على ما يأتى :

« العقوبات البدنية ممنوعة ويحدد وزير التربية والتعليم بقرار يصدره نوع العقوبات التى يجوز توقيعها على التلاميذ ومن له حق توقيعها » .

*** فى عام ٥٧ / ١٩٥٨ :**

قامت ادارة البحوث الفنية والمشروعات باجراء هذا البحث عن العقوبات المدرسية ، وكان من نتيجته أن أصدر السيد الاستاذ أحمد نجيب هاشم وزير التربية والتعليم التنفيـــذى القرار الوزارى رقم ١١٢٧ بتـــاريخ ١٩٥٩/١١/١٧ بالنظام التأديبى لتلاميذ المدارس الثانوية وما فى مستواها . وينص على ما يأتى :

وزير التربية والتعليم

بعد الاطلاع على القانون رقم ٢١١ لسنة ١٩٥٣ بشأن تنظيم التعليم الثانوى وعلى قوانين المعدلة له .

وعلى القانون رقم ٢٢ لسنة ١٩٥٦ تنظيم التعليم الصناعى .
وعلى القانون رقم ٢٦١ لسنة ١٩٥٦ بشأن تنظيم التعليم التجارى .
وعلى القانون رقم ٢٦٢ لسنة ١٩٥٦ بشأن تنظيم التعليم الزراعى .
وعلى ما ارتآه مجلس الدولة .

قرر ما يأتى

مادة ١ ـ تقسم المخالفات التى تقع من تلاميذ المدارس الثانوية وما فى مستواها الى بسيطة ومتوسطة وجسيمة .

مادة ٢ ـ المخالفات البسيطة هى التى تصدر من التلميذ عن غير قصد ولا يترتب عليها اضرار بالغير ، ويكون للمدرس أو رائد الفصل أو المشرف أو المدرس الاول المكلف بالاشراف على قسم من أقسام المدرسة توقيع احدى العقوبات الآتية :

أ ـ لفت نظر التلميذ الى معنى مخالفته ، وما يترتب عليها من نتائج .
ب ـ مطالبة التلميذ بالاعتذار شفويا أو كتابة والتعهد بعدم العودة لمثل ما بدر منه .
جـ ـ التأنيب العلنى فى الفصل أو فى الطابور .

وغير ذلك من الوسائل المعينة على توجيه التلاميذ المخالفين وتقويمهم وتثبت هذه المخالفات وما يتخـــذه بشأنها فى سجلات التلاميـــذ لدى رائد الفصل .

مادة ٣ ـ المخالفات المتوسطة هى التى توحى بميل الى الانحراف أو الاخلال بالنظام ، ويترتب عليها اضرار بالغير ، ولرائد الفصل بعد موافقـــة ناظر

---

* اشترك فى اعـــداد مشروع هذا القرار الاســـتاذين عبد العزيز فريد وخالد سامى المديرين للتعليم الثانوى مع مدير ادارة البحوث الفنية والمشروعات مستعينين بنتـــائج « بحث العقوبات المدرسية »

المدرســة أو من يقوم مقامه فى حالة غيابه ، توقيــع احــدى العقوبتين الآتيتين :

أ ـ الحرمان لفترة معينة من بعض الامتيازات أو انواع النشــاط التى يمارسها التميذ الذى وقعت منه المخالفة .

ب ـ الانذار بالابعاد عن المدرسة .

وفى جميع هذه الحالات يطلب الى ولى الامر التعاون مع المدرسة فى اصلاح التلميذ ، ويجوز أن يؤخذ عليه تعهد كتابى بذلك ، يحفظ فى ملف التلميذ عند رائد الفصل .

مادة ٤ ـ المخالفات الجسيمة هى التى تدل على الانحراف أو تسيء الى النظام المدرسى العام اساءة جسيمة ، ولمجلس ادارة المدرسة ، وبحضــور الرائد المختص ، ابعاد التلميذ عن المدرسة لمدة لا تجاوز ١٥ يوما ، معاخطار ولى الامر بالعقوبة فور صدورها بالبريد الموصى عليه .

مادة ٥ ـ كل تلميــذ يصل عدد أيام ابعاده عن المدرسة الى ١٥ يوما ، ينذر بالفصل النهائى من المدرسة ، اذا عاد لارتكاب احــدى المخالفــات الجسيمة التى ترى المدرسة ابعاده عنها بسببها ، ويتم ذلك بطريق الرائد وباعتماد ناظر المدرسة .

ويوقع التلميذ على هذا الانذار بالعلم ، ويحفظ الانذار فى ملف التلميذ بذلك بالبريد الموصى عليه .

مادة ٦ ـ كل تلميذ تصدر منه مخالفة جسيمة بعد انذاره بالفصــل ، يفصل نهائيا من المدرسة ، وتعد المدرسة محضرا تسجل فيه المخالفــات التى ارتكبها التلميذ وأنواع وتواريخ العقوبات التى وقعت عليــه ، وتاريخ انذاره بالفصل ، ويوقع أعضاء مجلس ادارة المدرسة والرائد المختص على هذا المحضر ، ويعتمده ناظر المدرسة ، وتودع صورة من هــذا المحضر فى ملف التلميذ ، وتحتفظ المدرسة بالنسخة الاصلية للمحضر فى ملفاتهــا ، ويخطر ولى الامر بقرار الفصل بالبريد الموصى عليه .

مادة ٧ ـ اذا تكرر وقوع التلميذ فى الاخطاء التى تدخل فى نطاق المــادة الاولى من هذا القرار مما يوحى بميل الى الانحراف أو الخروج على مبادىء النظام المدرسى العام ، فيمكن أن توقع عليه احدى العقوبات المنصوص عليها فى المادة الثانيـة من هذا القرار .

واذا تكررت الاخطاء التى تدخل فى نطاق المادة الثانية فيمكن توقيع عقوبة الابعاد من المدرسة المنصوص عليها فى المادة الثالثة .

مادة ٨ ـ يفصل من المدرسة كل تلميذ يحكم عليه فى جناية أو جريمة من الجرائم المخلة بالشرف .

مادة ٩ ـ يجوز اعادة قيد التلميذ المفصول لسوء السلوك فيما عدا من يحكم عليه فى جريمة من الجرائم المنصوص عليها فى المادة السابقة ـ اذا وافق على ذلك مجلس ادارة المدرسة ، ويحصل من كل تلميذ يعاد قيــده الرسم المقرر لاعادة القيد وقدره عشرة جنيهات ، على أن يتم ذلك دفعــة واحدة ، أسوة بما يتبع مع التلميذ الذى يفصل من المدرســة لســوء مواظبته ، ثم يعاد قيده بها .

وزير التربية والتعليم
للاقليم الجنوبى
توقيع (أحمد نجيب هاشم)

٢ ـ المدارس النموذجية فى الاقليم المصرى
قيامها ، مبـادئها ، واساليبها

للدكتور محمد أحمد الغنام

والدكتور محمد الهادى عفيفى

اذا اخذنا التجريب فى التربية على انه محاولات من جانب الانسـان للوصول الى نتائج جديدة تفيده فى توجيه حياة الصغار بما تتفق وحاجة المجتمع ، وجدنا أن هذا التجريب فى بلادنا قديم قدم حضارتنا . فقـد حاول آباؤنا الاولون أن ينقلوا الى النشء المعارف والمهـارات اللازمة فى الحياة ، وأن يجددوا فى هذه المهارات والمعارف وأساليبها على مر العصور. وترتب على هذا النقل والتجديد قيام حضارة عريقة نامية . بل انه يمكن القول أن بلادنا باعتبارها مهـدا للحضـارة الانسـانية ، كانت أول من « جربت » المدرسة وخلقتها « نظاما » اجتماعيا .

نشأة المدارس النموذجية وتطورها :

غير أن التجريب بالمعنى العلمى ، أو شبه العلمى ، لم يدخل باب التربية ـ كما سبق أن أوضحنا فى المقال السابق ـ الا منذ أواخر القرن التاسع عشر . وكانت دول الغرب سابقة علينا فى هذا الاتجاه . وجاء أخذنا به متأخرا نسبيا ، بعد مرور ثلاثة عقود من القرن العشرين ، كانت الحركة العلمية فيها قد أثرت فى التربية فى أوربا وأمريكا .

لقد نبتت فكرة المدارس النموذجية فى بلادنا فى معهد التربية للمعلمين (الآن كلية التربية) ، الذى انشىء سنة ١٩٢٩ ، ليـكون مركزا للبحث العلمى فى مسائل التربية وعلم النفس ولنشر الآراء الحديثة فى التربيـة فضلا عن قيامه باعداد خريجى الجامعة (والثانوية العامة) اعدادا تربويا لمهنة التعليم ، اذ رأى أحد أساتذته ، وهو الاستاذ اسماعيل القبانى ، أن البلاد محتاجة الى الاخذ ببعض أساليب التربية الحـديثة التى تمخض عنها تطور الفكر والتطبيق التربوى فى الخارج ، وانه لكى يكون هذا الاخذ مضمون النتائج لابد من تجريب تلك الاساليب أولا فى مدرسة أو عدد من المدارس . وهذا التجريب من شأنه أن يعين على وضع نظمنا التعليمية ومناهجنا على أساس علمى ملائم لظروف البلاد وحاجاتها الخاصة ، فضلا عن انه يتيح فى الوقت نفسه فرصة طيبة لطلاب معهد التربية للمعلمين ، كى يتعرفوا ويتدربوا على أساليب التربية الحديثة قبل تخرجهم مدرسين بالفعل فى المدارس .

لذلك اقترح الاستاذ القبانى على الوزارة سنة ١٩٣٢ السماح للمعهد بانشاء عدد من الفصول الابتدائية التجريبية التى تلحق به فى الاورمان ، على أن يمنح المعهد قدرا من حرية التصرف فى تنظيمها ووضع خططهـا

ومناهجها . فوافقت الوزارة على انشاء ثلاثة فصول تجريبية ـ اثنان منها للصف الاول ، وواحد للصف الثاني ، ولم يلبث عدد الفصول في السنوات التالية أن ازداد بحيث أصبحت توجد فرق للدراسة بالصفين الثالث والرابع كذلك .

وفي سنة ١٩٣٧ سعى الاستاذ القباني الى اجراء تجربة أخرى لتطبيق الاساليب الحديثة في التعليم الثانوي . وتقدم بفكرته لوزير المعارف فأقرها وأنشئت مدرسة فاروق الاول الثانوية (العباسية الثانوية الآن) وحملت المدرسة لقب « النموذجية » تفاديا للاثر الذي أحدثه لفظ « التجريبية » في الاذهان .

غير انه ما لبثت أن ظهرت بعض العوائق التي عطلت سير التجريب في فصول الاورمان ومدرسة « فاروق الاول » على حد سواء ، حتى انه لم نعد نسمع عن المدرستين من حيث كونهما مدارس نموذجية .

وفي سنة ١٩٣٩ اقترح معهد التربية على الوزارة جعل مدرسة حدائق القبة مدرسة نموذجية ابتدائية تلحق بالمعهد . ووكل اليه وضع أنظمتها والاشراف على سير الدراسة بها ، وتطبيق أساليب التربية الحديثة . .

وفي سنة ١٩٤٢ . أفتتح المعهد قسما (ثانويا) بمدرسة القبة ليلتحق به المتخرجون من المدرسة الابتدائية ويستقروا في جو تعليمي صالح الى نهاية مرحلة الثقافة العامة . وقد سارت الدراسة في هذا القسم على أساس المبادىء التي قام عليها نظام مدرسة فاروق الاول النموذجية مع التوسع في المشروعات والنشاط الحر .

ونظرا لاشتداد الاقبال على مدرسة القبة رأى معهد التربية أن ينشىء مدرسة نموذجية ثانية ، فحول مدرسة الاورمان الابتدائية الملاصقة لمبناه الى مدرسة نموذجية سنة ١٩٤٥ . ثم انشىء بها بعد ذلك قسم ثانوى استكمل فرق الثقافة العامة سنة ١٩٤٥ (١)

وفي سنة ١٩٥٢ ، عندما أصبح الاستاذ القباني وزيرا للمعارف ، تقرر انشاء مدرستين ثانويتين نموذجيتين جديدتين ، احداهما في الدقي والأخرى في المعادي . وانتدبت الوزارة لنظارة هاتين المدرستين أستاذين من أساتذة معهد التربية للمعلمين . غير أن عمر مدرسة الدقي لم يكن طويلا ، أذ تصدع بناء مدرسة الاورمان ، وتقرر نقل تلاميذها الى مبنى مدرسة الدقي الجديد . وحول القسم الداخلي منها الى مدرسة المعادي الثانوية النموذجية التي أضيفت اليها منذ سنة ١٩٥٥ مدرسة المتفوقين (٢)

وفي سنة ١٩٥٣ ـ ١٩٥٤ حولت مدرستا النقراشي والاورمان الابتدائيتان الى مدرستين اعداديتين ، ولم تلبث أن انشئت مدرسة نموذجية ابتدائية مستقلة بالقبة سنة ١٩٥٤

---

(١) هذه البيانات مستقاة من « دراسات في مسائل التعليم » للاستاذ اسماعيل محمود القباني

(٢) فصلت مدرسة المتفوقين هذا العام (١٩٥٩ ـ ١٩٦٠) وجعلت لها ادارة مستقلة .

وهكذا تزايد عدد المدارس النموذجية الواقعة تحت اشراف المعهد (ست مدارس) وتزايد معها عدد تلاميذها (أكثر من ٤٠٠٠ سنة ١٩٥٥) ومدرسوها (أكثر من ٣٠٠ فى نفس العام) حتى « أصبح المعهد غير قادر على الاضطلاع بمهمة الاشراف على هذه المدارس على الصورة التى يرتضيها لنفسه كى يحقق الغرض من انشائها » (١) ومن ثم أبدى المعهد رغبة فى انقاص عدد هذه المدارس ٠ واستقر الرأى على أن يكتفى باشرافه على وحدة المدارس النموذجية الثلاث الموجودة بحى القبة، وحول الاشراف على المدارس الثلاثة الاخرى الى الوزارة والمناطق .

على أن معهد التربية للمعلمين (وهو كلية التربية الآن) لم يكن المؤسسة التربوية العالية الوحيدة التي أشرفت على مدارس نموذجية . فالى جانب ذلك المعهد قام معهد التربية للمعلمات بالزمالك بالاشراف على روضة للاطفال ثم على مدرسة ابتدائية اعدادية (عرفت فيما بعد باسم مدرسة أسما فهمى الابتدائية الاعدادية) وبقي اشراف المعهد على هذه المدرسة حتى الغائه . وقامت على أنقاضه كلية البنات التى نقلت الى مصرالجديدة فتحول الاشراف على مدرسة أسما فهمى الى المؤسسة القومية بينما اتخذت كلية البنات مدرسة الزهرات الابتدائية للبنات مدرسة نموذجية تشرف عليها (١٩٥٨/٥٧)

وفى الاسكندرية أنشئت مدرسة شوتس ١٩٥٣/٥٢ وبدأت بفصول ابتدائية وثانوية للبنين (ثم صارت اعدادية) والحقت بمعهد التربية العالى للمعلمين لتكون مدرسة تجريبية نموذجية . وفى صيف ١٩٥٨الغى معهد التربية العالى وتولت المنطقة الاشراف على المدرسة التى كانت قد أصبحت مدرسة اعدادية فقط . ثم أبدت المنطقة استعدادها لتحويل مدرستين ، احداهما ابتدائية مشتركة (مدرسة جاناكليس) والاخرى اعدادية للبنات (مدرسة الشاطبى) الى مدرستين نموذجيتين ابتداء من العام الدراسى ١٩٥٩/١٩٦٠

أما كلية المعلمين بالقاهرة فسعت الى تحويل مدرسة الطبرى الابتدائية الاعدادية الى نموذجية وتولت الاشراف عليها فنيا .

على أن تبعية المدارس النموذجية لم تعد مقتصرة على المعاهد التربوية العالية ، فمنذ عام ١٩٥٦ صدر قراروزارى (٢) نص على انشاء مدارس نموذجية تلحق بمدارس المعلمين والمعلمات العامة ، بقصد اتاحة الفرصة لطلبتها للتدريب العملى على التربية فى جو ملائم ، تحت اشراف اساتذتهم، وتطبيق أساليب التربية الحديثة بها . وتنفيذا لهذا القرار شرعت الادارة العامة لمعاهد المعلمين والمعلمات فى تحويل مدارس ابتدائية الى نموذجية فى العام ١٩٥٧/١٩٥٦ وحددت لتعميم المشروع مدى أقصاه خمس سنوات من ذلك التاريخ (٣)

---

(١) معهد التربية للمعلمين بجامعة عين شمس ، « مذكرة عن المدارس النموذجية وعلاقتها بمعهد التربية » ١٩٥٥/٦/١١

(٢) القرار الوزارى رقم ٤٥٨ بتاريخ ٥٦/٤/٢٣ بشأن تنظيم المدارس التجريبية النموذجية

(٣) الادارة العامة لمعاهد المعلمين والمعلمات : منشور عام رقم ١٩٣ بتاريخ ١٩٥٦/٧/٩

وأخيرا ، تجدر الاشارة هنا الى أن الوزارة قررت فى ١٩٥٥ انشاء بعض مدارس بمصروفات أطلقت عليها اسم المدارس النموذجية ، عساها أن تقوم باجراء بعض التجارب التعليمية من ناحية ، وتسد حاجة بعض المواطنين الذين يرغبون فى تهيئة ظروف ممتازة لتعليم أبنائهم من ناحية أخرى . غير أن الوزارة لم تلبث أن عدلت عن الفكرة وحولت هذا اللون من المدارس الى المؤسسة القومية للتربية والتعليم (منذ سنة ١٩٥٧/١٩٥٨) .

مما تقدم يمكن حصر المدارس النموذجية القائمة الآن فى الاقليم المصرى فيما يأتى :

أ) مدارس ثانوية عامة :

١ ــ مدرسة النقراشى الثانوية للبنين (القاهرة) .

٢ ــ مدرسة الاورمان الثانوية للبنين (الجيزة) .

٣ ــ مدرسة المعادى الثانوية للبنين (القاهرة) .

٤ ــ مدرسة المتفوقين (فى المعادى الآن وينتظر ان تنقل الى عين شمس بالقاهرة)

ب) مدارس اعدادية عامة :

٥ ــ مدرسة النقراشى الاعدادية للبنين (القاهرة) .

٦ ــ مدرسة الاورمان الاعدادية للبنين (القاهرة) .

٧ ــ مدرسة عبد العزيز جاويش (شوتس سابقا) للبنين بالاسكندرية

٨ ــ مدرسة الشاطبى الاعدادية للبنات بالاسكندرية .

ج) مدارس ابتدائية اعدادية :

٩ ــ مدرسة الطبرى الابتدائية الاعدادية للبنين (القاهرة) .

د) مدارس ابتدائية :

١٠ ــ مدرسة النقراشى الابتدائية للبنين (القاهرة) .

١١ ــ مدرسة الزهرات الابتدائية للبنات (القاهرة) .

١٢ ــ مدرسة الاورمان الابتدائية المشتركة (الجيزة)

١٣ ــ مدرسة جاناكليس الابتدائية المشتركة (الاسكندرية)

١٤ ــ المدارس الملحقة بمعاهد المعلمين والمعلمات العامة (بالقاهرة والاقاليم)

المبادىء التربوية التى قام عليها العمل فى المدارس النموذجية :

كانت المدارس النموذجية ــ عند قيامها فى الربع الثانى من القرن العشرين ــ تمثل ثورة على كثير من المبادىء والطرق والاساليب والتنظيمات البالية التى سادت التعليم فى مصر ، والتى يمكن تلخيص أهمها فيما يلى :

١ ـ قيام المركزية الشديدة التي قيدت حرية المدارس ، والزمتها جميعا بأن تسير على نمط واحد ـ لا تريم عنه ـ فى خططها ومناهجها وكتبها وأوجه نشاطها . وقد أسهمت هذه المركزية فى قتل روح الابتكار بين كثير من رجال التعليم وفى احالة المعلمين والمشتغلين فى المدارس الى آلات يحركها ديوان الوزارة أنى شاء .

٢ ـ اقتصار المناهج ، فى جوهرها ، على المواد الدراسية التقليدية ، المنفصلة عن الحياة ، والبعيدة كل البعد عن حاجات التلاميذ . والمغالاة فى العناية بالجوانب النظرية اللفظية فى التعليم العام ، واهمال النواحى العملية والاجتماعية والخلقية .

٣ ـ اتباع أساليب التدريس القائمة على الالقاء وعلى مجرد حشو الذاكرة بمعلومات جافة ، وانكار ميول التلاميذ وايجابيتهم ، وتنمية السلبية بدلا منها فى نفوسهم .

٤ ـ اغفال الفروق الفردية بين التلاميذ ، اذ كانت المناهج واحدة وطرق التدريس واحدة ووسائل التقويم واحدة ، مما ترتب عليه ارهاق بعض التلاميذ أو اخفاقه ، فى حين فترت همة البعض الآخر ، وحرم الجميع من فرص النمو وفق قدراتهم ومواهبهم .

٥ ـ العلاقة الاوتوقراطية بين الناظر والمدرس ، وبين المدرس (أو الناظر) والتلميذ ، وما ارتبط بذلك من الالتجاء الى أساليب التحكم والارهاب فى معاملة التلاميذ . وهذه الاساليب ربما أدت الى المحافظة على « النظام الشكلى » فى المدرسة ، الا أنها خلقت من التلاميذ شخصيات مستسلمة أو ساخطة أو دكتاتورية .

٦ ـ ضعف الصلة بين المدرسة وبين أولياء الامور مما حرم المدرسة من معاونة الآباء فى تيسير مهمة تعليم الابناء ، كما فوت على الآباء فرصة التعرف على المؤثرات التربوية التى تعرض لها أبناؤهم فى المدرسة .

٧ ـ عزلة المدرسة عن البيئة مما ادى الى ضعف أثر المدرسة فى النهوض الاجتماعى بالبيئة من ناحية والى ضعف أثر البيئة فى رفع مستوى المدرسة من ناحية أخرى .

ولاشك أن التعليم على تلك الصورة تنافي مع ما كان يتحدث به الناس ، أو ينشدونه وقتذاك ، من حياة ديموقراطية ومعيشة حرة كريمة للناس . لذلك شرع قادة الفكر التربوى فى مصر فى ذلك الوقت فى تجريب طرق وأساليب وتنظيمات جديدة فى « المدارس النموذجية » ، آملين أن يؤدى تطبيقها على نطاق واسع فى المدارس بعد نجاحها الى تحرير التعليم من كثير من مساوئه وتمكينه من بعد ذلك من تحقيق الاهداف التى رجوها له

وقد قامت الطرق والاساليب والتنظيمات الجديدة على مبادىء تقدمية استمدت أصولها من علم النفس الحديث ومن الفلسفة « البرجماتية »

وأهم هذه المبادىء ـ كما حددها المشرفون على المدارس النموذجية فى الربع الثانى من القرن العشرين ـ هو :

(أولا) تخفيف المركزية التعليميــة بافســاح المجــال لبعض المدارس النموذجية فى بعض مراحل التعليم كى تجرب أســاليب حديثة مغــايرة للاساليب المألوفة التقليدية ، وما يتصل بهذا من توفير قدر من الحرية للمدرسين أنفسهم ، واتاحة الفرصة لهم للتجــديد والابتكار والنمــو فى مهنتهم .

(ثانيا) صبغ التعليم الذى يتلقاه التلاميذ فى المدارس بصبغة وظيفية تجعله حيا ذا أثر فعال فى حياتهم ، وجعل معلومات التلميذ مرتبطةالاجزاء بغية تحقيق التكامل بينها .

(ثالثا) التعلم عن طريق العمل وربط التعليم بالناحية العملية خارج المدرسة ، لاعداد التلاميذ لمواجهة الحياة من جهة ، ولاثارة ميلهم لدراسة الموضوعات التى يدرسونها من جهة أخرى .

(رابعا) مراعاة ميول التلاميذ وحاجاتهم فى المنهج ، والعناية بالتربية الاجتماعية والخلقية للتلاميذ .

(خامسا) مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ فى المنهج وطرق التدريس، والعناية بدراسة كل تلميذ على حدة لمعرفة صفاته الخاصة ونفهم صعوباته ومشكلاته الدراسية والخلقية حتى يمكن معالجتها بما يلائمها .

(سادسا) الاعتماد فى التدريس على الطرق التى تقوم على فاعليــــة التلميذ ومجهوده الشخصى الصادر عن الميل والرغبـــة ، لا على التلقين وحشو الذاكرة من جانب العلم .

(سابعا) خلق جو مدرسى ديموقراطى أساسه أحترام الفرد وتنميــة علاقات انسانية سليمة بين أعضاء مجتمع المدرسة

(ثامنا) توثيق الصلة بين المدرسة وأولياء الامور حتى يتعاون الطرفان على رفع مستوى التعليم فى المدرسة . وكذلك ربط المدرســة بالبيئــة بوجه عام (١)

بعض الاساليب والطرق والتنظيمات التى طبقت فى المدارس النموذجية:

ولكى تحقق المدارس النموذجية المبادىء التى حددها لها مريدوهــا ، شرعت منذ سنة ١٩٣٢ فى تطبيق أساليب وطرق وتنظيمات كان لها أثر فى الميدان النظرى والعملى فى التربية فى بلادنا خلال السنوات التالية .

ولعل أهم الاساليب والطرق والتنظيمات التى طبقتها المدارس النموذجية ما يأتى :

١ ــ طريقة المشروعات التى كانت تعبيرا عن ثورة على التربيةالتقليدية بموادها الدراسية المنفصلة ، ذات الترتيب المنطقى ، البعيـــد عن ميول

---

(١) هذه المبادىء مستقاه من المؤلفات الاتية :
اسماعيل محمود القبانى ، **دراسات فى مسائل التعليم** (القسم الاول)
محمد فؤاد جلال : **اتجاهات حديثة فى التربية** ، **التربية القومية**
والمعروف أن الاستاذين القبانى وجلال كانا عاملين اســاسيين فى تنميــة حركة المدارس النموذجية فى الربع الثانى من القرن العشرين

التلاميذ وحاجاتهم ، والقائمة على الحفظ والاستظهار . وهـذه الطريقة ـ التى اعتبرت فى يوم من الايام من أحدث الطرق التربوية ـ اذا كان قد وجه اليها نقد ، فهو انما ينصب أساسا على اســاءة فهم بعض الناس للطريقة ، ومغالاة بعض المدرسين فى تقديرهم لميول الطفل واهمالهم للمادة التعليمية ، وفى عدم تطوير هذه الطريقة وملاءمتها لظروف الزمان والمكان

٢ ـ طريقة التعيينات (دالتن) وهذه الطريقة جربت أول ما جربت فى مادة التاريخ بمدرسة فاروق الاول الثانوية النموذجية (العباسية الآن) كما جربت بعد ذلك فى المواد الاجتماعية وبعض المواد الاخرى مثل الادب فى اللغة العربية والرياضية وما زالت بعض المدارس النموذجية تواصـل استخدامها .

٣ ـ تجريب طرق اخرى جديدة فى تدريس المواد المختلفة مثل التدريس عن طريق المشكلات فى المواد الاجتماعية والعلوم ، وتعليم القراءة والكتابة عن طريق البطاقات فى اللغة العربية ، والعلم عن طـريق اللعب فى المرحـلة الابتدائية ، واستعمال القاموس فى تعلم اللغة العربية ، والطريقة الشفوية فى تعليم اللغة الانجليزية للمبتدئين ، وطريقـة الوحدات فى المدرسـة الابتدائية ، وطريقة القراءة الحرة فى اللغات .

٤ ـ المعسكرات الدراسية لدراسة البيئة المحلية أو بيئات أخرى بعيدة عن المدرسة (وكانت أول من جربها مدرسة الاورمان النموذجية وسجل الاستاذ محمد فؤاد جلال بعض صور من هذه المعسكرات فى كتاباته)

٥ ـ الهوايات والمواد العملية ، التى مثلت اتجاها جديدا رمى الى اشباع ميول الاطفال وتنميتها من ناحية ، وتخفيف حـدة الصبغة الاكاديميـة لمدارس التعليم العام من ناحية أخرى .

٦ ـ اعادة تنظيم المادة الدراسية على نحو يرمى الى ربط المادة بالحياة العملية ، وكذلك بالمواد الدراسية الاخرى المتشابهة ما أمكن ذلك .

وقد تمثل ذلك بصورة واضحة فى برامج العلوم العامة والـكيمياء ، والمواد الاجتماعية .

٧ ـ العناية باستعمال الوسائل السمعية والبصرية المختلفة فى تدريس المواد .

٨ ـ العناية بالنشاط المدرسى خارج الفصل : مثل الجمعيات والنوادى والاسر المدرسية وجعل هذا النشاط جزءا من صلب اليوم المدرسى .

٩ ـ اصدار صحف ومجلات مدرسية يكتبها التلاميذ بأنفسهم .

١٠ ـ تعويد التلاميذ على ممارسة الحكم الذاتى والحياة الديمقراطية عن طريق مجالس الطلبة والمناقشات فى الاسر .

١١ ـ العناية بالتوجيه التعليمى للتلاميذ عن طريق رواد الفصـول وعمداء الاسر .

١٢ ـ اعادة تنظيم اليوم المدرسى على نحو تراعى فيه المرونة، والفترات القصيرة ، خصوصا المرحلة الابتدائية مما يناسب التلاميذ .

١٣ ـ النظر الى عملية تقويم التلاميذ على أنها عملية مستمرة، والالتجاء الى وسائل أخرى عدا امتحانات آخر العام (مثل رأى المدرسين ، والامتحانات الشهرية والفترية) فى تقدير عمل التلاميذ .

١٤ ـ استخدام البطاقات فى تتبع أحوال التلاميذ وتسجيل الملاحظات والتقديرات المتعلقة بالجوانب المختلفة لشخصياتهم .

١٥ ـ توزيع التلاميذ فى الفصول وفق قدراتهم العامة حتى يمكن معالجة كل فئة وفق مستواها ووضع مناهج خاصة للاقوياء والمتخلفين

١٦ ـ انشاء مجالس الآباء حتى يتحقق تعاون المدرسة مع أولياء الامور على تحسين العملية التعليمية .

١٧ ـ قيام مجالس المدرسين وجمعياتهم فى المدارس للاسهام فى ادارة المدرسة ولبحث مشكلاتهم بطريقة ديمقراطية .

هذا قليل من كثير من الاساليب والطرق والتنظيمات التى قامت بها المدارس النموذجية . وقد يبدو ما عرضناه منها مألوفا دارجا للقارىء . غير انه ينبغى ألا يغيب عن الأذهان أن هذه التنظيمات والطرق والاساليب التى ذكرناها قد جرب معظمها منذ أكثر من ربع قرن ، وأن المدارس النموذجية فى تجريبها كانت رائدة ومجددة وسط اطار التربية التقليدية السائدة . ثم أخذت المدارس التقليدية طول المدة السابقة تغرس فى داخلها ثمار تجارب المدارس النموذجية ، حتى بدت هذه الثمار الآن ـ بعد أخذ كثير من المدارس لها ـ أمرا مألوفا درجا بالفعل .

تقرير عن
المؤتمر الثانى عشر للصحة العقلية
الذى عقد فى برشلونه فى سبتمبر ١٩٥٩

للدكتور مصطفى فهمى
أستاذ الصحة النفسية بكلية التربية
جامعة عين شمس

تمهيد

مثلت جامعة عين شمس فى هذا المؤتمر وأنا مزود باتجاهين فكرين جعلانى ازداد ايمانا بأهمية هذا الاجتماع العلمى الذى يعالج موضوع « الصحة العقلية » ·

الاتجاه الاول هو ذلك الاتجاه الذى تترسم خطاه الجمهورية العربية المتحدة ويؤكده قادتها فى أكثر من مناسبة ، والذى يدور حول الاهتمام ببناء النفوس ، وان هذا الاهتمام يجب الا يقل عن اهتمامنابينناء المصانع · · ذلك لان تعقد الحياة فى المجتمع الحديث وشدة الكفاح فى سبيل العيش والانتاج يتطلب مزيدا من الرعاية فى مجال الخدمات النفسية التى تهيىء للفرد حياة يشعر فيها بالسعادة والرضا والتحمس والاقبال على العمل والانتاج · وهذه كلها دون شك صفات تدل على تمتع الفرد بقدر كاف من الصحة النفسية الجيدة ·

أما الاتجاه الثانى فهو الاتجاه الذى اتجهته وزارة التربية والتعليم فى العهد الحاضر ، وهو العناية بتكوين الشخصية من جميع النواحى والاهتمام بتكامل مقوماتها · ولعل هذا أوضح مايكون فى الاسم الجديد الذى أطلق عليها وهو « وزارة التربية والتعليم · » بدلا من وزارة المعارف العمومية مما يبرز الدور الهام الذى يجب أن تلعبه الصحة النفسية فى ميدان المدرسة . كما يتضح الاتجاه نفسه فى انشاء المجلس الاعلى لرعاية الشباب الذى يهتم برعاية الشباب وتوجيهه وتهيئة مقومات الحياة الحالية من بواعث الاضطراب لهم ·

وقد تبين لى أثناء اشتراكى فى جلسات هذا المؤتمر أن الاتجاهين السابقين وغيرهما من اتجاهات نفسية وتربوية واجتماعية أخرى كانت جميعها هى الهدف الذى اجتمع من أجله جماعة كبيرة من العلماء والباحثين فى شئون الصحة العقلية ·وقد ظهر ذلك بوضوح عندما تباحث هؤلاء جميعا فى الوسائل الكفيلة بتحقيق صحة الافراد النفسية فى نطاق اتسع حتى شمل أغلب ميادين النشاط البشرى فى الاسرة والمدرسة والمصنع والمجتمع الكبير · · ·

ويمكن أن نلمس ذلك واضحا فيما جاء في الخطاب الذى اختتم به الدكتور « ريز » رئيس الجمعية الدولية للصحة العقلية حيث قال : « عندما تنتشر الامراض أو الاوبئة فى قطر من الاقطار يعم الذعر بين المسئولين وتوجه كل الجهود وتبذل الملايين من الجنيهات لوقاية سكان هذا الاقليم من غائلة تلك الامراض ، ولاشك أن هذا واجب تقتضيه الحياة السليمة فى المجتمع . الا أنه بجانب ذلك هناك ناحية أخرى فى حياة المجتمعات يجب ألا تقل العناية بها عن العناية بمكافحة الامراض والاوبئة ، ونعنى بها العناية بصحة المجتمع النفسية والعمل على تجنيب أفراده كل مايعصف بحياتهم وطمأنينتهم وراحتهم النفسية . ذلك لانه يترتب على عدم العناية بهذه النواحى قلة الانتاج واضطراب العمل وضعف الاقبال على الحياة وعدم التحمس لها . وهذا بلا شك عامل هدام فى حياة أى مجتمع ناضج .

كذلك أكد الدكتور « ريز » فى خطابه السابق ان نشاط المؤتمر لايقتصر على مجرد الاهمتام بالامراض العقلية والنفسية التى تجعل حياة قلة من أفراد الشعب سلسلة من الآلام والبؤس ، ولكنه يعنى أيضا بمحاربة الكثير من الاتجاهات الخاطئة التى تكون لها آثار خطيرة على خلق أسباب التنافر بين شعوب العالم والتى تؤدى بدورها الى انتشار الحركات المتطرفة . والامثلة على لك كثيرة فى ميادين التحيز والتعصب لمبدأ أو جنس أو عقيدة قاست منها البشرية أهوالا كتعصب البعض ضد الملونين فى أمريكا وجنوب أفريقيا والهندوس ضد المسلمين فى الهند واليهود ضد العرب .. الخ .

وسنعرض فيما يلى موجزا لاهم البحوث والمناقشات التى دارت فى المؤتمر وما أقترح من وسائل تحقق الافادة من هذه البحوث والمناقشات عند تطبيق التوصيات الخاصة بالصحة النفسية وتنفيذها فى الجمهورية العربية المتحدة . ولقد شمل مجال هذه البحوث ميادين مختلفة من الحياة نذكر منها مايأتى :

١ ـ واجب الدولة فى تحقيق الصحة النفسية لافراد المجتمع .

٢ ـ الصحة النفسية فى ميدان الصناعة والانتاج القومى .

٣ ـ تطبيق مبادىء الصحة النفسية فى الاعداد للمهن المختلفة .

٤ ـ الصحة النفسية فى ميدان اعداد المعلم .

وقد سارت أعمال المؤتمر فى دراسة هذه الموضوعات على النحو الآتى :

البحوث والمناقشات

١ ـ الصحة النفسية وواجب الدولة الوقائى نحو أفراد المجتمع

أكدت الاتجاهات التى قدمت الى المؤتمر والخطب التى ألقيت فيه ان تطبيق اتجاهات الصحة النفسية فى المجتمع أمر واجب تدعو اليه ضرورة ملحة تفرضها الحياة الاجتماعية وطبيعة التقدم الذى نشأ عن التصنيع والمنافسة وتعقد الحياة فى الظروف الحالية .

ولعل أصدق الكلمات التى عبرت بجلاء عن اتجاهات المؤتمر فى هذا الصدد ماورد على لسان الدكتور « ريز » رئيس الجمعية الدولية للصحة

العقلية حيث قال في خطبته الختامية مانصه « ... على الحكومات أن تعمل جاهدة على تجنيب أفراد المجتمع كل مايعصف بحياتهم وطمأنينتهم وراحتهم النفسية . ذلك لانه يترتب على عدم العناية بهذه النواحي قلة الانتاج واضطراب العمل وضعف الاقبال على الحياة وعدم التحمس لها . وهذا بلا شك عامل هدام فى حياة أى مجتمع ناهض . »

لذلك لابد من أن يتخذ المسئولون وسائل وقائية ضد العوامل التى تؤدى الى الاضطرابات النفسية . وليست هذه الوسائل الوقائية الا العمل على تطبيق اتجاهات الصحة النفسية بين أفراد المجتمع الكبير كباره وصغاره ، أصحائه ومرضاه ، السويين منه وغير السويين ، حيث تكون مهمة المسئولين البحث عن العوامل التى تؤدى الى الاضطرابات السلوكية والانفعالية والعمل على التخفيف من هذه العوامل فى الحياة الاجتماعية .. بالاضافة الى تيسير السبل المختلفة التى تحقق لافراد المجتمع أكبر قسط من السعادة والهناء .

ولقد دارت فى جلسات المؤتمر وكذلك فى اللجان المختلفة التى تكونت مناقشات مستفيضة انتهت بالوصول الى توصيات عدة تبين الدور الذى تستطيع أن تقوم به الدولة ازاء أفرادها لتجنبهم كل مايعصف بحياتهم وطمأنينتهم وراحتهم النفسية . وسنذكر فيما يلى بعض هذه التوصيات:

أولا ـ اصدار التشريعات المختلفة

ويقصد بالتشريعات مايصدر منها لحماية المجتمع من الاصابة بالامراض النفسية ومن تعرض أفراده لعوامل الهدم فى حياتهم . وتشمل هذه التشريعات :

أ ـ تشريعات الفحص الطبى النفسى قبل الزواج للتأكد من خلو الزوجين المنتظرين من الامراض والعيوب التى قد تؤثر على صحة النسل مثل الزهرى الوراثى والضعف العقلى وبعض الامراض العقلية وكذلك للتأكد من مناسبة كل من الطرفين للآخر من النواحى الجسمية (مثل عدم الاختلاف الكبير بينهما فى فصيلة الدم الذى يبدو بوضوح فى حالات الزيجات المختلطة من حيث الجنس أو اللون) . كذلك النواحى الادراكية والنواحى الانفعالية والمزاجية تفاديا للنتائج التى قد تترتب على الزيجات الفاشلة وللحد من زيادة حالات الطلاق .

ب ـ التشريعات الخاصة بالحد من انتشار المخدرات والمسكرات والمقامرات والمراهنات بأنواعها .. تلك التى تؤدى الى سوء تكيف أفراد المجتمع فضلا عن الاضطرابات السلوكية والاقتصادية التى تؤثر فى علاقة الفرد بأسرته وبأفراد مجتمعه .

جـ ـ التشريعات الخاصة بحماية المراهقين والمراهقات من التأثيرات الفكرية والاجتماعية الضارة ، وذلك بفرض رقابة على الافلام السينمائية والكتب والمجلات وأماكن اللهو فيما يختص بأفراد هذه المرحلة .

د ـ التشريعات الخاصة بحماية الاسرة ، وذلك عن طريق الحد من الطلاق وكثرة النسل .

هـ — التشريعات الخاصة بحماية العجائز وتنظيم مؤسسات خاصة لهم تعنى بحل مشكلاتهم وفى الوقت نفسه تقلل من احتمال تعرضهم للامراض العقلية التى من أهمها « ذهان الشيخوخة » .

ثانيا — الهيئات والمؤسسات الاهلية والحكومية :

ناقش المؤتمر اهمية المؤسسات الاهلية والحكومية التى تعنى بالافراد فى مراحل نموهم المختلفة ، وأوصى بانشاء الكثير منها . ومن هذه المؤسسات تلك التى تعنى بالناحية الوقائية ، وتلك التى تعنى بالناحية العلاجية . ويمكن أن نذكر منها على سبيل المثال :

جمعيات حماية المرأة — رعاية اللقطاء — مؤسسات ضعاف العقول والصم والبكم والمكفوفين — مؤسسات المدمنين على المخدرات والمسكرات — جمعيات العناية بأبناء وأسر المصدورين — مؤسسات التأهيل المهنى للعجزة — جمعيات وأندية الفتية والفتيات والشبان والشابات — مؤسسات الطفولة والعجائز ثم مكاتب التوجيه والارشاد النفسى .

كما قرر المؤتمر اهمية وجود هيئة عليا للصحة النفسية تكون لهافروع فى المناطق المختلفة وتكون مهمة هذه الهيئة وضع التخطيط الشامل للخدمات النفسية الوقائية والعلاجية فى القطاعات المختلفة ، كما انها تشرف على المؤسسات القائمة وتنسق بين جهودها وتزودها فى نفس الوقت بالارشادات والاتجاهات العامة والاخصائيين .

ثالثا — التوجيه والارشاد للكبار :

رأى المؤتمر أن من العوامل التى تحقق الصحة النفسية للاطفال أن توجه الدول الاهتمام والعناية لارشاد الوالدين الى الطرق الصحيحة فى فى تربية ابنائهما ، ذلك انه أصبح من الحقائق المقررة فى علم النفس أن أساليب التربية فى السنوات الاولى من حياة الفرد تؤثر فى مستقبل حياته بل انها من أهم العوامل التى تشكل سلوكه فى المستقبل .

لذلك كان لابد من بذل الجهد للعناية بالطفل فى هذه السنين المبكرة من حياته ، ويتم ذلك بتنمية الوعى التربوى عند الآباء الذين تتأثر حياة الاطفال بطريقة معاملتهم لهم .

هكذا أوجب المؤتمر على كل دولة أن تعد طائفة من الاخصائيين فى علم النفس والصحة النفسية يقومون بتوجيه الآباء للطرق الصحيحة فى تنشئة الابناء حتى تكفل لهم طفولة صحيحة سليمة تمهد لمستقبل متوافق .

ويتم تحقيق هذه الرسالة النفسية التربوية فى الجمهورية العربية خاصة عن طريق عقد الندوات والمحاضرات والدراسات للآباء فى المؤسسات التى تعنى بتعليم الكبار .كالجامعة الشعبية والاندية والاذاعة ومراكز الخدمة العامة الملحقة بالمدارس الثانوية والكليات والمعاهد ، كما يتم ذلك عن طريق عيادات التوجيه والارشاد النفسى الموجود منها الآن العيادة الملحقة بكلية التربية .

رابعا ــ رفع مستوى الوعى النفسى بين من تتصل أعمالهم بالجمهور :

ومن هؤلاء هيئة رجال الشرطة التى تعتبر مؤسسة للعناية بالصحة النفسية قبل أن تكون مكانا للقيام على حفظ النظام بالمعنى الضيق . ويعتبر نشاط الشرطة ذا صلة كبيرة بالاجراءات المتعلقة بالصحة النفسية .

فرجال الشرطة يحتكون بالجمهور فى كل حالات الاضطرابات فى العلاقات بين أفراد المجتمع ، والشجار بين أفراد الاسر عندما يتعدى ذلك نطاق المنزل . ولهم أيضا علاقة بحالات الانتحار والادمان على شرب الخمر والمكيفات والمخدرات والاشخاص المشردين . بهذا يحتاج رجال الشرطة الى الدراسات التى تفهمهم أحسن وسائل التعامل مع الجمهور ومبادىء الصحة النفسية .

هذا ومن بين المهن التى تحتاج لمزيد من العناية بالاسس العامة للصحة النفسية تلك التى يعمل أفرادها فى المؤسسات والمعاهد التى تعنى بالاطفال على مستوياتهم المختلفة عاديين كانوا أو شواذ .

وهذه الاسس العامة تتضمن فهم طبيعة الاطفال وحاجياتهم ، وفهم المشكلات التى يواجهونها بسبب تعاملهم مع هؤلاء الاطفال .

وينطبق هذا الرأى نفسه على العاملين فى المستشفيات العامة ومستشفيات الامراض العقلية ، فهؤلاء يجب أن تتوافر فيهم جميعا شروط الشخص المتمتع بالصحة النفسية ، حتى يعامل هؤلاء الافراد جميعا بطريقة لا تزيد مشكلتهم النفسية .

خامسا ــ العناية بمشكلات الضعف العقلى والتاخر الدراسى :

رأى المؤتمر أن من واجب الدولة أن تعنى بالاطفال الشواذ عن طريق الفصول والمعاهد الخاصة لان فى هذه العناية ما يجنب هؤلاء الاطفال الفشل والسخرية التى تزيد مشكلاتهم تعقيدا ، وتسوء بذلك حالتهم النفسية ، ويصبحون بذلك خطرا على أنفسهم وذويهم والمجتمع ومصدر آلام لمن لهم بهم صلة .

وفى كثير من حالات التأخر الدراسى نجد أن من الاسباب التى تجعل أفراد هذه الفئة عاجزين عن التحصيل ، العوامل النفسية التى تسبب للتلميذ حالة من القلق تؤدى الى تشتيت انتباهه .

ومن الخبرات المتصلة بالامراض النفسية ودراسة حالات الجناح وجد أن نسبة كبيرة منهم كانوا ممن تعرضوا لحالات الفشل فى التحصيل الدراسى ، الامر الذى دفعهم للاتجاه وجهة أخرى لتعويض ما أصابهم من شعور بالنقص فى أيام الدراسة ، ولكنهم ضلوا الطريق السوى وانحرفوا الى الطرق الموجهة ضد المجتمع .

هذا كله يجعل من الجوهرى أن تهتم الدول بهذه المشكلة ، لا خوفا من نتائجها المباشرة فحسب ، بل لمنع ما يترتب عليها من نتائج غير مباشرة .

هنا تبدو أهمية ما يجب أن تتخذه الدولة من خطوات ، تهدف الى العناية بهذه الفئة من الاغبياء ، وتهيلهم علميا ومهنيا بما يتفق مع امكانياتهم العقلية .

ومن أهم وسائل هذه الرعاية انشاء الفصول الخاصة والمعاهد التى تعنى بتربية الاطفال الاغبياء .

وثمة فئة أخرى لابد أن توليها الدولة حاجتها من الرعاية من حيث الصحة النفسية ، وهى فئة ضعاف العقول . فقد أثبتت الدراسات أن ضعيف العقل يكون ضعيف القدرة على التمييز ، وهو كذلك أكثر قابلية للايحاء . لذا فمن السهل عليه أن يتعرض للانحراف ويمارس سلوكه لانه لا يستطيع أن يميز بين السلوك السوى والمنحرف .

لذلك كان لابد أن توفر الدولة لهؤلاء رعاية خاصة تمكنهم من ممارسة الاعمال التى تتفق مع قدرتهم ، كما تشرف عليهم فى علاقاتهم الاجتماعية بحيث يتحقق لديهم التكيف مع زملائهم فى مختلف ميادين الحياة .

٢ ـ الصحة النفسية فى الصناعة والانتاج القومى :

كان من بين الموضوعات التى اهتم المؤتمر بدراستها موضوع « أهمية الصحة النفسية فى مجال الصناعة والانتاج القومى » .

وقد قدم الدكتور « رودجز تريد جولد » بحثا يتضمن خلاصة دراساته وملاحظاته فى هذا الميدان ، كما تضمن بعض التطبيقات التى يمكن الافادة منها فى تدعيم الصحة النفسية فى ميدان الصناعة والانتاج بشكل يؤدى الى تحسين الانتاج مع توفير الوقت والجهد والمال .

وقد استهل الدكتور رودجز بحثه بذكر بعض الاحصائيات ذات الدلالة الهامة بالنسبة لاثر الاحوال النفسية للعمال على انتاجهم وسلوكهم فى المصنع . ففى انجلترا مثلا يضيع ثلث وقت العمال أثناء العمل ، بسبب ما يعانونه من قلق واضطرابات نفسية . وفى أمريكا بلغت خسائر الحوادث فى المصانع ٣ بلايين دولار ، واتضح أن الكثير من هذه الحوادث يرجع الى اضطراب صحة الافراد النفسية . كذلك بلغت نسبة الاضرار الناجمة عن ازدياد نسبة غياب العمال فى أمريكا حوالى ٩ ملايين دولار سنويا .

كل هذا يؤكد ما يحدثه الاضطراب وعدم الشعور بالرضا وفقدان الطمأنينة من أثر كبير على القدرة الانتاجية وكفاية العمال ، الامر الذى يترتب عليه ضياع جزء كبير من الانتاج القومى .

وقد درس الدكتور رودجز فى بحثه العوامل التى تؤدى الى سوء صحة العمال النفسية ، وذكر أن من أهمها : الاحباط وتهديد الشعور بالامن والتقليل من شأن العامل ، وعدم لياقة العامل للمهنة مما يجعله عاجزا عن الانتاج فيها ، وبالتالى يعرضه لسخرية الآخرين منه . وقد أسهب الدكتور فى مناقشة هذه العوامل ، وذلك حتى يكون القائمين على الصناعة على وعى بها وحتى يحفظ لهم التحكم فيها .

ثم عقب الدكتور رودجز بعد ذلك بذكر أهم الخدمات النفسية التى يمكن أن تؤدى فى ميدان الصناعة والتى يمكن أن نوجزها فيما يلى :

١ ــ ازالة عوامل القلق والتوتر بين العمال ، وهنا أكد حديثه أن هذه العوامل لا تؤدى فقط الى قلة الانتاج وتعطيل العمل ، بل انها تؤدى أيضا الى ضعف القدرة على بذل الجهد والمثابرة وضبط الانتباه مما يؤدى الى أضرار جسيمة قد تصل أحيانا الى حد احراق المصانع وقتل أصحابها . لذلك تهتم الصحة النفسية بازالة عوامل القلق التى يعانيها العمال ، وتعمل على تكوين اتجاهات ايجابية لديهم نحو العمل بتدريبهم واعدادهم للقيام بالاعمال المختلفة .

٢ ــ العمل على خلق علاقات انسانية بين المشتغلين بالمصنع رؤساء ومرؤوسين ، اذ ان لهذا العلاقات الانسانية أثرا كبيرا فى حسن سير العمل وزيادة الانتاج ، نتيجة لتعاون القائمين بالعمل وتآزرهم . ولن يسير العمل فى المصنع أو يتحقق التعاون فيه الا اذا كانت العلاقات بين أفراده طيبة . وهذا يتطلب متابعة العلاقات بين العمال بعضهم وبعض بين العمال ورؤسائهم والبحث عن العوامل التى تؤدى الى اضطراد تلك العلاقات والعمل على تلافيها وتدعيم العلاقات الانسانية فى الصناعة .

٣ ــ المبادرة الى علاج الاضطرابات النفسية التى تظهر لدى العمال فى أدوارها المبكرة حتى لاتتفاقم وتؤدى الى الاضرار بالفرد نفسه وبالعمل فى المصنع ٠ هذا الى جانب الاهتمام بصحة العمال الجسمية لما بين ذلك وبين الصحة النفسية للعمال من علاقة وطيدة ولانها تقلل من قدرة العامل على الانتاج ٠

٤ ــ خلق الوعى بين مديرى المصانع لاهمية تكوين علاقات طيبة بينهم وبين العمال فهذه العلاقة تؤثر تأثيرا كبيرا على صحة العامل النفسية وعلى انتاجه ٠ فاذا كان المدير من النمط الديكتاتورى الذى يقسو على العمال ويستخدم كافة الاساليب لسلب حقوقهم فليس من المتوقع أن يحب العمال عملهم أو يقبلوا عليه ٠ والعكس صحيح فاذا كان عطوفا عليهم ويشجعهم أدبيا ماديا ويعاملهم كآدميين لا كآلات ويهتم بمشكلاتهم المادية والاسرية فان ذلك يحبب اليهم أعمالهم ويجعلهم يبذلون أقصى الجهد فى الانتاج ٠

٥ ــ تطبيق وسائل الاختبار المهنى على العمال عند التحاقهم بالعمل بحيث يختار أفضل المتقدمين للعمل ويستبعد غير اللائقين للمهنة ممن لاتسمح لهم قدراتهم بمزاولة ماتتطلبه المهنة من أعمال أو من المصابين بانحرافات نفسية تحول بينهم وبين مزاولة أعمالهم على أحسن وجه ٠

٦ ــ استبعاد العمال الجدد الذين يظهر لديهم استعداد للوقوع فى حوادث أثناء العمل ٠

٧ ــ تنظيم عمليات التوجيه الجمعي للعمال بقصد معالجة المشكلات الجماعية التى من شأنها أن تؤثر فى الانتاج وفى حسن سير العمل بالمصانع مثل سوء استخدام الآلات أو التباطؤ فى العمل أو عدم القدرة على مواصلة بذل الجهد ٠٠٠ الخ ٠

٨ ــ وضع سياسة لتدريب العمال واعدادهم للأعمال المنوطة بهم عن طريق استخدام الوسائل النفسية المختلفة فى التعلم والتدريب بحيث يستطيع العمال اكتساب المهارات المهنية المختلفة التى تجعلهم يقدمون أحسن الانتاج بأقل جهد ممكن ٠

٣ ــ دور الصحة النفسية فى الاعداد للمهن المختلفة

(خلاصة بحث الدكتور « كارسون رين » أستاذ التربية بجامعة كاروليتا الشمالية) ٠

بدأ الباحث الحديث الذى ألقاه فى المؤتمر بالسؤال التالى :

ماهى الوسائل التى يمكن أن تساهم بها الصحة النفسية فى اعداد الطلاب الذين سيعملون فى المهن المختلفة : كالتربية والخدمة الاجتماعية والطب وطب الاسنان والصحة العامة والتمريض والقانون والهندسة وغيرها ٠

ولقد أبرز الباحث أهمية الصحة النفسية لماتقدمه من معلومات وخبرات تفيد الدارسين فى المهن المختلفة وتجعلهم يتفهمون طبيعة عملهم الذى يكون له علاقة مباشرة بشخصيات الافراد وعوامل تكوينها ومايثيرها من دوافع ٠

وقد تناول الباحث بعد ذلك بشىء من التفصيل بعض الميادين التى تستفيد من مبادىء الصحة النفسية والتى منها :

أ ــ التربية ــ تساعد الصحة النفسية المشتغلين بمهنة التدريس على فهم السلوك الانسانى بصفة عامة من ناحية وفهم وعلاج المشكلات الانفعالية لدى التلاميذ والطلاب من ناحية أخرى ٠ ومما لاشك فيه أن هذا الفهم يدعم قدرات المدرسين والمربين على فهم أنفسهم وفهم طلابهم مما يساعد على التعامل الصحيح فى المجال المدرسى ٠

والواقع أن التربية والصحة النفسية تتفقان من حيث الهدف فكلاهما يهدف الى تنمية الفرد واحداث التكامل فى شخصيته والعمل على أن يصبح قادرا على التكيف مع الجماعة التى يعيش فيها ٠ ومادام المعلم يقوم بعملية تشمل نقل بعض الخبرات الى طلابه بالاضافة الى اهتمامه فى الوقت ذاته بتكوين شخصيات هؤلاء الطلاب وتنميتها ، لذلك فانه كى يحقق هذه الاهداف يجب أن يكون ملما بالاسس النفسية التى اذا توافرت تحقق للفرد القدرة على التكيف ٠

فمثلا من يلجأ من المدرسين الى استعمال القسوة والضرب مع تلاميذه لاشك أنه لايراعى مبدأ هاما من مبادىء الصحة النفسية وهو ان عملية التعليم يجب أن تقوم على التفاهم والاشباع لا على القسوة لانها تؤدى الى الاحباط وهو عامل يحول دون تحقيق الصحة النفسية وذلك المدرس الذى لايراعى اسناد المسئوليات الى تلاميذه واشراكهم فى وضع الخطط والعمل

على تحقيق هدف المدرسة انما يقبر كفايات وامكانيات بشرية قد يكون في استغلالها خير الفرد والجماعة كما أن ذلك نوع من الاحباط الخطير على صحة التلاميذ النفسية ولا يقل عن ذلك خطرا على صحة الافراد النفسية فشل المدرس في تحقيق العلاقات الانسانية بينه وبين تلاميذه على مستوى أفقي أي على أساس قيام هذه العلاقات بينه وبينهم على أساس من المساواة واحترام حرية الفرد وفرديته كفرد دون أي اعتبار لاختلافات أخرى هؤلاء هم المدرسون الذين يؤمنون بألوهية المدرس وحقه المقدس والفروق الاجتماعية بين الصغير والكبير .

ب ـ مدارس الطب والصحة العامة ـ أصبح الاطباء في أيامنا هذه يهتمون بالجوانب النفسية للمرض . وفي هذا الصدد قال الدكتور « وليم مينيجر » في المؤتمر الذي عقد في تكساس عام ١٩٥٥ ان نصف المرضى الذين يذهبون الى الاطباء ويشكون من علل جسمية انما يعانون أساسا من اضطرابات انفعالية . وفي كثير من أنواع الامراض ابتداء من قرحة المعدة الى أمراض ضغط الدم تلعب الانفعالات دورا كبيرا في الاضرار بالجسم . ولهذا أطلق على هذا النوع من الامراض العضوية الذي يتأثر بالاضطرابات الانفعالية اسم جديد هو « الامراض النفسجسمية (السيكوسوماتية) » . والاتجاه الحالي يقوم على اعتبار أن الكثير من الامراض فيها جانب انفعالي وآخر جسمي .

وتؤيد الاحصائيات ماقررة الدكتور مينتجر فقد ثبت أن عدد (الروشتات) التي تكتب للمرضى في انجلترا مثلا هو ٣٠٠ مليون روشته سنويا وان ثلثها عبارة عن مسكنات ومهدئات تكتب لمرضى ليس لديهم علل عضوية يشكون منها كما أثبت الفحص الطبي وانما ترجع العلل يشكون منها الى أسباب انفعالية . وهذا يدل على مدى الخسارة الناتجة من تعاطي هؤلاء المرضى لادوية لا لزوم لها فكل مايشكون منه لايخرج عن كونه اضطرابا في حياتهم الانفعالية .

والدلالة الطبيعية للحقائق السابقة تبين أثر الناحية النفسية والعقلية في توهم المرض وهذا هو الذي دعا أعضاء المؤتمر الى الاعتقاد بأهمية تدريس مبادئ الصحة النفسية للاطباء البشريين . وقد قدم الدكتور « صمويل نوجاز » الطبيب النفسي بجامعة هارفارد بأمريكا تقريرا عن برنامج الصحة النفسية للطلاب الذين يعدون للعمل في ميدان الطب جاء فيه :

« يتضمن برنامج الصحة النفسية في ميدان الطب نواحي عدة :

أولا ـ أن يعرض طالب الطب نفسه قبل التحاقه بالكلية على محلل نفسي ليبصره بتكوينه النفسي .

ثانيا ـ يترتب على هذا أن يتعرف الطالب على نواحي القوة ومواطن الضعف فيه بالاضافة الى دراسة الطالب للمبادئ العامة للصحة النفسية مما يمكنه من التعامل مع المرضى بشكل يؤدي به الى ازالة عوامل الاضطراب دون الالتجاء الى المسكنات .

وخلاصة القول ان تدريس مبادئ الصحة النفسية للاطباء يفيدهم في

فهم الجوانب النفسية للامراض التى يشكو منها عملاؤهم وفى التعامل الصحيح مع هؤلاء العملاء » • وهنا يصبح استعمال المسكنات والمهدئات أمرا لالزوم له وبذلك تتوفر ملايين الجنيهات التى تضيع فى استيرادها من الخارج •

جـ ـ التمريض ـ يعد التمريض من المجالات المهنية التى يجب أن تطبق فيها مبادىء الصحة النفسية • ذلك ان المرضة تلتقى فى مختلف الميادين التى تعمل بها بأناس يختلفون فى أمزجتهم وفى تكوينهم الانفعالى •

ومن ثم فحاجتها الى مبادىء الصحة النفسية ملحة اذ عن طريقها تستطيع أن تعامل هؤلاء المرضى بشكل يعمل على التخفيف مما يعانونه من اضطرابات ان لم يكن على الشفاء منها • والمهم ان استبصار الممرضات بمبادىء الصحة النفسية يساعدهن على أن يقمن علاقتهن بالمرضى بشكل ايجابى يؤدى الى ثقتهم فيهن وتعاونهم معهن وقد ذكر الدكتور مييننجر ان جميع المستشفيات الامريكية فى الوقت الحاضر تعنى بتدريس مقررات فى الطب النفسى والطب العقلى لمدة ثلاثة شهور لهيئة التمريض بها •

د ـ التربية الصحية ـ يهتم المشتغلون بالتربية الصحية بالعناية بالفرد من جميع النواحي التى تتضمن نموه :

تغذيته ـ صحته الجسمية ـ حياته الاجتماعية والعائلية ـ الامراض التى يتعرض لها ـ وكذلك الجوانب النفسية من حياته •

وهنا تبدو أهمية الصحة الفنسية التى يمكن العمل على تدعيمها للافراد عن طريق التربية الصحية التى يجب نشرها بين أفراد المجتمع فى مختلف مجالات الحياة كالمدارس والمصانع والمؤسسات • •

ويمكن أن يقوم بنشر الوعى بالتربية الصحية فى النواحى السابقة أناس يتخصصون فى الوسائل المختلفة التى تساعد الناس على حل مشكلاتهم الخاصة وتبصيرهم بمبادىء الصحة العامة وبذلك يستطيع أفراد المجتمع أن يتجنبوا الامراض الامر الذى يترتب عليه حسن التكيف الناتج عن الصحة النفسية والجسمية السليمة •

ولقد رأى المؤتمر أن واجب الدولة لم يعد بعد مقصورا على العناية بوقاية الفرد وعلاجه من الناحية البدنية بل أصبح يشمل العناية به من الناحية النفسية والعقلية • ولاتقف مهمة الدولة فى هذا على العناية بما اصطلح على تسميته بالمرض النفسى والعقلى اذ ليس هذا سوى الوجه الاخير من سلسلة العمليات النفسية التى يمكن فى كثير من الحالات أن نتقيها قبل أن تستفحل بل يوجد بجانب ذلك أمور كثيرة تشتمل عليها عليها العناية بالتربية الصحية وصحة الانسان العامة ومن أهمها العناية بالفرد ككائن اجتماعى والعناية بالمظهر الثقافى للفرد والكشف عن أثر المجتمع والضغوط النفسية على بناء شخصية الفرد ومايترتب على ذلك من ضرورة رعاية الام السليمة للطفل . أضف الى ذلك دراسة بعض المشكلات الكبرى مثل ادمان الخمر والمخدرات وكثرة الطلاق والتعطل عن العمل وهى مشكلات تؤدى بلا شك الى سوء صحة الفرد النفسية والجسمية .

وقد انتهى المؤتمر نتيجة لذلك الى المناداة بنشر التربية الصحية والاكثار من المربين الصحيين الذين ينشرون مبادئها فى المدارس وبين الاسر وفى المؤسسات الاجتماعية والمصانع وبين أفراد المجتمع بصفة عامة ٠ ولاجل أن يقوم هؤلاء المربون بواجبهم يجب أن يزودوا بالثقافة والاعداد الذى يؤهلهم للقيام بوظيفتهم ومن أهم نواحى ذلك دراسة التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع والصحة النفسية والصحة العامة ٠

هـ ــ القانون ــ ناقش المؤتمر علاقة الصحة النفسية بالقانون ٠ وأكد المؤتمرون حاجة العاملين فى ميدان القانون الى تفهم مبادىء الصحة النفسية ٠فالقانون يهدف الى تطبيق الجزاءات المختلفة على الذين يرتكبون الاعمال الاجرامية لكى يمنعهم من معاودة ارتكابها ولكى يستطيع أن يصل بالمجتمع الى حال أفضل مما هو عليه ٠

غير أن رجل القانون لايستطيع أن يحقق هذا الهدف الا اذا كان على علم وخبرة بالدوافع التى قد تدفع الفرد الى الانحراف وبذلك يتيسر له أن يطبق من الجزاءات مايستأصل هذه الدوافع أساسا ٠ كذلك يستطيع اذا كان على علم بمبادىء الصحة النفسية ــ أن يختار من العقوبات مايساعد على تعديل السلوك واعادة بناء الشخصية بناء سليما وأن يستبعد مايؤدى الى تدميرها ٠وهكذا نجد أن رجل القانون ــ لكى يستطيع أداء مهمته على خير وجه ولكى يحقق أهدافه ــ يجب عليه أن يتعمق فى دراسة دوافع السلوك وهذا هو الذى دعا المؤتمر الى المناداة بضرورة تدريس الصحة النفسية لطلاب القانون ٠

٤ ــ ميدان التعليم

ناقشت لجنة من الاخصائيين موضوع « الصحة النفسية فى معاهد المعلمين » ٠ وقد حضر هذه اللجنة مندوبون عن كندا وألمانيا والفلبين واليونان والنرويج والولايات المتحدة الامريكية واسبانيا والبرتغال والجمهورية العربية المتحدة ٠ وكانت مقررة اللجنة الدكتورة « جيرترود سوكن » التى مثلت ألمانيا الغربية ٠

وقد ناقشت اللجنة هذا الموضوع من الناحيتين التاليتين :

أولا ــ أهمية الصحة النفسية فى حياة الافراد ٠

ثانيا وسائل تحقيق الصحة النفسية فى معاهد المعلمين وتشمل :

ا ــ اختبار الطلاب

ب ــ العلاقات الانسانية داخل معاهد المعلمين

جـ ــ المنهج

د ــ صحة المدرس النفسية

هـ ــ الخدمات النفسية والاجتماعية فى معاهد المعلمين ٠

أولا ــ أهمية الصحة النفسية

أصبحت الصحة النفسية ضرورة لازمة لكل مواطن لانها من مقومات

حياته الاساسية • فهى لازمة ليشعر الفرد بالسعادة والرضا عن نفسه وهى لازمة لتوفر له القدرة على الانتاج والعمل والتحمس للحياة وبعبارة أخرى القدرة على النوافق فى الحياة الاسرية والمهنية والاجتماعية بصفة عامة •

واذا كان توافر الصحة النفسية لاى مواطن ضروريا للاسباب السابق ذكرها فهو أشد ضرورة لطلاب معاهد وكليات المعلمين الذين سيقومون فى المستقبل بتنشئة الاجيال الصاعدة عندما يمارسون مهنة التدريس •

ولتحقيق أسباب الصحة النفسية لدى الطلاب في معاهد المعلمين ناقشت اللجنة بعض الوسائل التى تكفل ذلك وهذا يدعونا الى عرض البحوث والمناقشات التي دارت بصدد القسم الثانى من أعمال اللجنة •

ثانيا – وسائل تحقيق الصحة النفسية فى معاهد المعلمين

ا – اختبار طلاب معاهد المعلمين

وجدت اللجنة ان طلاب معاهد المعلمين يجب أن تتوافر فيهم صفات معينة ينبغى أن يعمل المسئولون على تنميتها • وفى مقدمة هذه الصفات القيادة والشعور بالامن والاتزان الانفعالى والا كان طلاب معاهد المعلمين معولا يهدم شخصيات التلاميذ – حينما يمارسون مهنة التدريس – بدلا من أن يكونوا عامل بناء •

كل هذا دعا اللجنة الى المناداة بالتدقيق فى اختيار الطلاب الراغبين فى الالتحاق بمعاهد وكليات المعلمين بحيث لايكون التحصيل الدراسى والدرجات العالية هى الاساس فى اختيارهم وانما يجب أن يكون الاساس توافر صفات نفسية وجسمية وثقافية معينة . ذلك لان مهنة التدريس تتطلب الشخصية المتكاملة المرنة الخالية من الانحرافات النفسية. والدليل على ذلك أنه يحدث أحيانا أن يحصل تلميذ على درجات عالية ولكنه مع ذلك قد يكون غير صالح لمهنة التدريس لانه يعانى من بعض مظاهر القلق الذى يحول بينه وبين أداء مهنة التدريس بطريقة سليمة • فالعامل الاساسى الذى يحدد نجاح المدرس أو عدم نجاحه هو قدرته على تكوين علاقات ايجابية مع التلاميذ وغيرهم من المتصلين بعملية التربية والتعليم داخل المدرسة وخارجها •

وكذلك أكد المؤتمر ضرورة استبعاد الافراد الذين لايتمتعون بالصحة النفسية كالافراد غير المتحمسين للعمل أو غير القادرين على الانتاج • والشخصيات الجامدة ذات الاتجاهات السلبية تجاه المجتمع ، فان مثل هؤلاء الافراد يشكلون خطرا كبيرا على المجتمع اذ يعكسون هذه الاتجاهات غير المرغوب فيها على التلاميذ مما يؤثر أسوأ الاثر فى شخصياتهم وفى صحتهم النفسية •

لذلك كله رأت اللجنة أن تكون أسس الاختبار هى :

١ – الكشف الطبى على الطلاب لاستبعاد ذوى العاهات والذين لديهم أمراض عضوية تحول بينهم وبين بذل الجهد اللازم لمهنة التدريس •

٢ ـ تطبيق مجموعة من الاختبارات النفسية التى تساعد على الكشف عن ميول الطلاب واستعداداتهم العقلية والنواحى المزاجية والانفعالية فهذه كلها جوانب هامة تساعد على التنبؤ بما يمكن أن تصير اليه شخصية الطالب فى المستقبل •

٣ ـ المقابلة الشخصية • اذ عن طريقها يوضع المختبر فى مواقف تكشف عن قدرته على التصرف فى المواقف التى سيواجهها فى عمله فى المستقبل •

ب ـ العلاقات الانسانية داخل المعاهد :

ناقش المؤتمر بعد ذلك الدور الذى تلعبه العلاقات الانسانية فى تحقيق الصحة النفسية بين الافراد وبحث بصفة خاصة الدور الهام الذى تلعبه العلاقات الانسانية بين المدرس وطلابه فى بناء شخصياتهم لدرجة أنه يمكن اعتبارها المفتاح الموصل الى نجاح الموقف التعليمى أو فشله • وهنا تبدو أهمية العلاقات المتبادلة بين الطلاب وأساتذتهم فى معاهد المعلمين فمن الضرورى أن تكون هذه العلاقات من النوع الذى يقوم على الود والالفة والاحترام المتبادل •

وبناء على ذلك رأت اللجنة أن من أول واجبات المعلم العمل على محبة طلابه وكسب حبهم له • كذلك ينبغى على المعلم أن يحاول أن يجد أشياء طيبة فى كل طالب على حدة وأن يعبر عن تقديره لهذه النواحى الطيبة علنا وفى وضوح تام فذلك من شأنه أن يدعم العلاقات الانسانية بالمعاهد وأن يجعلها مكانا صالحا محببا لدى الطلاب •

كما أشار المؤتمر الى أن من العوامل التى لاتحقق الصحة النفسية أن يبدأ المدرس علاقته مع طلابه عن طريق اظهار السلطة أو النقد أو التجاهل ذلك ان هذا الاسلوب يثير الخصومة ويدفع الطلاب الى أن يسلكوا مسلكا عدائيا تجاه المعهد وهذا من شأنه أن يجعل المعهد عاجزا عن أداء رسالته على خير وجه •

والطلاب فى معاهد المعلمين حين ينشئون على هذا الاسلوب من المعاملة يعكسونه على تلاميذهم عندما يتخرجون ويعملون فى ميدان التربية والتعليم • وعلى العكس من ذلك فان طالب معاهد المعلمين الذى نشأ نشأة تقوم على أساس حسن من العلاقات الانسانية الطيبة لاشك أنه يوفر لتلاميذه فى المستقبل حب الدراسة والتحمس لها •

جـ ـ الصحة النفسية والمنهج

ناقش المؤتمر المنهج كوسيلة من وسائل تحقيق الصحة النفسية لطلاب معاهد المعلمين ورأى ان يكون ذلك عن طريق النواحى التالية :

١ ـ موضوعات المنهج :

يجب أن يشمل المنهج فى معاهد المعلمين المقررات التى تعين المعلم على القيام بعمله • ومن بين هذه الموضوعات ـ علم النفس الاجتماعى ـ وسيكولوجية النمو ـ وسيكولوجية الاطفال الشواذ • كذلك يجب أن يشمل

المنهج مقررا فى مبادىء الصحة النفسية يساعد الطالب على فهم الشروط الاساسية للتوافق الجيد بحيث يعمل على تطبيق هذه الشروط فى علاقاته مع تلاميذه وفى فهمه لحاجاتهم النفسية وميولهم ورغباتهم ... الخ .

٢ ـ طريقة التدريس :

يجب أن تكون طريقة التدريس بحيث تسمح للطالب بالحرية والمساهمة فى اختيار الموضوعات الدراسية . وبذلك تكون هذه الموضوعات نابعة من الطالب نفسه وليس فيها ما يشعره بأنها مفروضة عليه بحيث يجعله يزهد فيها . ان الطالب حين يتنفس ويعمل فى جوممليء بالحرية يكون أكثر توافقا مع الآخرين ومع نفسه أما اذا كثرت عليه الضغوط وفرض عليه المنهج وطريقة التدريس بشكل لا يجعله قادرا على التعبير عن نفسه فانه حينئذ يزداد قلقا واضطرابا ويعجز عن التوافق وعن العمل . لذلك يجب أن تعمل معاهد المعلمين على مراعاة هذه المبادىء حتى يتعود الطلاب اذا ماتخرجوا وعملوا فى ميدان التعليم تطبيق هذه المبادىء والعمل وفقا لها .

٣ ـ أهمية الدراسات التجديدية :

. ناقش المؤتمر موضوع الدراسات التجديدية وأثرها فى تجديد معلومات المعلم وزيادةخبراته ..الامر الذى يدعم ثقته بنفسه ويجعله أقدرعلى التفاعل مع طلابه . لذلك ينبغى أن تعد لخريجى معاهد المعلمين ـ من حين لآخر ـ دراسات تهدف الى تجديد خبراتهم . ذلك أن المعلم ـ وخاصة معلم المرحلة الاولى ـ فى حاجة الى تجديد الخبرة والاتصال الدائم بالتيارات التربوية الحديثة . ولا شك أن هذه الدراسات التجديدية تحطم الجمود الذى يصيب الغالبيه من المدرسين بسبب مشاغلهم الكثيرة .

د ـ صحة المدرس النفسية :

ناقشت اللجنة العوامل التى تؤدى الى شعور المدرس بعدم الرضا عن نفسه وعدم التحمس للعمل . وقد أكدت جميع المناقشات التى دارت بين المندوبين الذين يمثلون دولا مختلفة فى افريقيا وآسيا وأوروبا وأمريكا ان العامل الاول المسئول عن هذا الشعور يرجع الى مركز المدرس نفسه وأن هذا المركز فى حاجة الى تدعيم . لذلك فقد أشار المؤتمرون الى ضرورةالعناية بهذه الناحية ، فالانسان لا يحس بالسعادة الا اذا أحس أن المجتمع يقدره ويقدر عمله . وانتهت المناقشات الى ناحيتين هما سبب تزعزع مركز المدرس فى المجتمع .

فى المجتمع :

الناحية الاولى ـ ترجع الى تعدد الجهات التى يتخرج منها المدرس الذى يترتب عليه تعدد مستويات المدرسين . وهذا من شأنه أن يؤدى بالبعض الى الشعور بالنقص نتيجة للتنافس بين هذه المستويات وما يتبع ذلك من تحيز وتعصب وتقليل من شأن الغير ... الخ . وهكذا نجد أن تعدد مستويات المدرسين من شأنه أن يصيب العلاقات الانسانية التى يجب أن تسودبينهم بالفتور والاضطراب .

اما الناحية الثانية ـ فترجع الى نظرة المجتمع الى المدرس فبالرغم من أهمية العمل الذى يقوم به المدرس للمجتمع .. بالرغم من أن المدرس هو مصدر كل انتاج فى المجتمع ، اذ هو الذى يربى له أطباءه وأساتذته ومهندسيه وقضاته ... الخ ، وباختصار هو الذى يمد المجتمع بالطاقات البشرية التى تدير نواحى النشاط المختلفة فيه ـ بالرغم من هذا كله ما زال المجتمع ينظر الى مهنة التدريس نظرة لا تتفق والرسالة الضخمة التى يؤديها المدرس وهذا من شأنه أن يؤدى الى اضطراب صحة المدرس النفسية كما أنه يؤدى الى استهتاره بالعمل مادام الناس لا يقدرونه .

فماذا نفعل اذن لكى نتلافى هذه الاضرار ؟

١ ـ يجب أولا أن نغير من نظرة المدرس الى نفسه . ففكرة المرء عن نفسه هى الاساس الذى يدفعه الى العمل أو الى التخاذل . وهى التى تملؤه بالثقة أو القلق أو الامن .. بل أن الفرد اذا اعتقد بقيمته وقيمة عمله استمر فى هذا الاعتقاد وعمل بدافع منه مهما كانت فكرة الاخرين عنه .

٢ ـ لا بد أن تغير نظرة المجتمع الى المدرس وهذا يقتضى أن نعمل على تنوير الشعب وزيادة وعيه بأهمية الرسالة التى يؤديها المدرس للمجتمع .

٣ ـ ويفيد فى هذا المجال أيضا أن يكون أفراد المجتمع على صلة دائمة بالمدرسة حتى يعرفوا مدى ما يبذل المدرس والمدرسة من جهود وبذا يتيسر لهم أن يقدروا هذه الجهود حق قدرها .

٤ ـ يجب أن نرفع من مستوى اعداد المعلم . فزيادة خبرة المعلم وزيادة معلوماته من شأنها أن تؤدى الى تحسين صحته النفسية وزيادة ثقته بنفسه . لذا يجب أن ينظر المسئولون الى مهنة التدريس على أنها مهنة كسائر المهن تتطلب استعدادا خاصا ويصلح لها أفراد معينين لا على أنها المهنة التى يصلح لها كل فرد .

٥ ـ يجب أن يهتم المسئولون برفع مستوى المدرس الاقتصادى وبخاصة مدرس المرحلة الاولى . وذلك أن تقدير المجتمع وتقدير الدولة الذى يتمثل فيما تعطيه للمدرس من أجر هو الباعث الاكبر الذى يدفعه الى الانتاج والعمل . ويجب أن تساوى مهنة التدريس فى المستوى الاقتصادى بقية المهن الاخرى كالقضاء والطب وغيرها اذ أن مايبذله المعلم فى سبيل أداء رسالته لايقل أبدا عما يبذله أفراد المهن الاخرى بل أنه قد يزيد .

هـ ـ الخدمات النفسية والاجتماعية بمعاهد المعلمين :

ناقشت اللجنة مايكتنف حياة طلاب معاهد المعلمين من مشاكل وما قد يصيبهم من صعوبات واحباطات خلال فترة الدراسة تجعلهم غير قادرين على الاستفادة من التعليم فى حياتهم الدراسية أو أداء رسالتهم بشكل يدل على الرضا والتحمس .

لذلك رئي انه من المفيد أن تزود تلك المعاهد بالموجهين النفسيين والمشرفين الاجتماعيين ليقدموا الخدمات النفسية والاجتماعية للطلاب الذين هم في حاجة الى هذا النوع من الخدمات من جهة ومن جهة أخرى ليقوموا بوضع برامج وقائية للصحة النفسية بالمعاهد وأخرى اجتماعية .

وقد أوصت اللجنة بالوظائف والخدمات النفسية والاجتماعية التي يمكن أن يؤديها الموجه النفسي والاخصائي الاجتماعي في معاهد المعلمين وهي :

١ ـ اكتشاف المشكلات العامة لدى طلبة المعاهد بوجه عام ومعرفة أسبابها والعوامل المؤدية اليها والعمل على ازالة أسبابها واستئصال تلك العوامل على النحو الذي يؤمن استمرار نمو الطلبة نموا سليما في النواحي المختلفة ويقيهم العوامل ويجنبهم الاسباب التي تعوق هذا النمو .

٢ ـ اكتشاف الحالات الفردية التي تحتاج الى عناية خاصة مثل حالات الانحراف النفسي والسلوكي وعدم التكيف التربوي والاجتماعي في المدرسة وخارج المدرسة .

٣ ـ احالة هذه الحالات الى الاخصائيين الذين يتولون علاجها أو تناولها في حدود اعدادهم الخاص .

٤ ـ عمل برامج وقائية للصحة النفسية للطلبة مثل : تنظيم أوقات فراغ التلاميذ وأوقات العمل واختيار الاصدقاء وتوجيههم الى الاندماج بالجماعات المختلفة للمشاركة في الاوجه المختلفة للنشاط الاجتماعي والرياضي بالمعاهد ... الخ ـ فهذه النواحي كلها تمكننا من التعرف على مواطن القوة في الطلاب والعمل على تنميتها مما يدعم شعورهم بذواتهم ويساعدهم على النمو المتكامل .

٥ ـ تنظيم ندوات شهرية تجمع الاباء والطلاب تناقش فيها مشكلات الطلاب بصراحة فيزداد وعي الآباء بها فتضيق الفجوة بين الآباء والابناء ..

٦ ـ القيام بتوزيع الطلاب على معسكرات العمل ومعسكرات التربية العسكرية لأن في هذا مايساعد على رفع الروح المعنوية بينهم ومساعدتهم على أداء أدوارهم في الحياة بعد ذلك .

رابطة خريجي معاهد وكليات
التربية ـ اللجنة الثقافية

الندوات الثقافية لعام ٥٩ / ١٩٦٠

السيد المحاضر	الموضوع	تاريخ الندوة	المكان
الدكتور عبد العزيز القوصى رئيس الرابطة	افتتاح الموسم الثقافى وحدة العملية التربوية (بمناسبة اجتماع شعبة التربية الفنية)	٥٩/١١/٢١	نادى الرابطة
الدكتور سيد أبو النجا مدير عام أخبار اليوم	صحافتنا بين الامس واليوم	٥٩/١٢/١٠	» »
الدكتور سيد محمد نصر مراقب المواد الاجتماعية بالمركزية	وحدة الجغرافية الطبيعية فى الوطن العربى	٦٠/ ١/ ٧	» »
الاستاذ عبد المنعم العشرى رئيس قسم الطبيعه بكليه المعلمين	الطاقة الذرية	٦٠/ ١/١٤	» »
الاستاذ أحمد الارمانى رئيس قسم التدريب بالوزارة	التدريب فى التربية والتعليم	٦٠/ ١/٢٧	كلية التربية
الاستاذ محمد سعيد قدرى مدير عام التربية الاساسية بسرس الليان	الاتحاد القومى والتربية الاساسية	٦٠/ ٢/١١	نادى الرابطة
الدكتور صلاح مخيمر أستاذ علم النفس بكلية المعلمين	الثورة التصورية تجاه مفهوم الانسانية فى القرن العشرين	٦٠/ ٢/٢٥	» »
الدكتور عبد الشافى غنيم أستاذ التاريخ المساعد بكلية المعلمين	القومية العربية والتيارات السياسية المعاصرة	٦٠/ ٣/١٠	» »
الدكتور أبو الفتوح رضوان وكيل كلية التربية بالمنيرة	التربية العربية والحركات الانفصالية فى التاريخ العربى	٦٠/ ٣/١٧	كلية التربية
الدكتور محمود يوسف البسيونى رئيس قسم التربية وعلم النفس بالمعهد العالى للتربية الفنية للمعلمين	التربية الفنية فى المدارس الثانوية	٦٠/ ٣/٢٤	نادى الرابطة
الدكتور عبد الشافى غنيم	التكافل الاجتماعى فى الاتحاد القومى	٦٠/ ٣/٣١	» »
الاستاذ عبد الحميد لطفى (وكيل كلية البنات)	عيد الربيع	٦٠/ ٤/١٤	» »

Journal of Education

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES

OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION
CAIRO
13 Liberation Square - Cairo

---

* Issued Quarterly November, January, March and May.

* Publishes Essays and Research Dealing with Education, Teaching, and Related Fields.

* Materials for Publications to be addressed to Dr. Mohamed Kh. Barakat, Secretary of the Editorial Board, 13, Liberation Square, Cairo, Tel. 31486.

* All other correspondence to be addressed to Dr. Mohammed El-Hadi Afifi. Executive Director at the same address.

* Annual subscription as follows:
  Minimum Period of Subscription one year.

Membership	P.T. 84	
In Egypt and Sudan	P.T. 60	
reduced to	P.T. 40	for Students of Teacher Training Institutions.
Abroad	P.T. 75	

Price Per Copy

Egypt and Sudan	**P.T. 15**	**Palestine & Jordan**	**200 Mil.**
Syria and Lebenan	**200 L.P.T.**	**Iraq**	**200 Fils.**

JOURNAL OF EDUCATION

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION

CAIRO

EDITOR : Dr. ABD EL AZIZ EL-KOUSSY

2nd Issue January 1960 Year XII

CONTENTS

صحيفة التربية

السنة	مارس	العدد
الثانية عشر	١٩٦٠	الثالث

في هذا العدد

رابطة خريجى
معاهد وكليات التربيـة بالقاهرة

رئيس التحرير
الدكتور عبد العزيز القوصي

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية بالقاهرة
١٣ ميدان التحرير ـ القاهرة

- تصدر الصحيفة اربع مرات فى السنة (نوفمبر ـ يناير ـ مارس ـ مايو)
- تنشر الصحيفة المقالات والأبحاث التى تعالج شئون التربية والتعليم وما يتصل بها .
- جميع الحقوق الخاصة بما تنشره الصحيفة من مقالات وابحاث ورسوم محفوظة لرابطة خريجي معاهد وكليات التربية .
- ترسل المقالات باسم : **الدكتور محمد خليفة بركات** سكرتير تحرير صحيفة التربية ١٣ ميدان التحرير تليفون ٣١٤٨٦ .
- اما المكاتبات الاخرى فترسل باسم : **الدكتور محمد الهادى عفيفى** مدير ادارة الصحيفة فى العنوان نفسه .
- قيمة الاشتراك السنوى :

بمصر والسودان :

مـ	
٨٤	الاشتراك السنوى فى عضوية الرابطة والصحيفة
٦٠	الاشتراك السنوى فى الصحيفة فقط
٤٠	لطلبة معاهد التربية ومدارس المعلمين

بالخارج : ٧٥ قرشا .

ولا يقبل الاشتراك الا عن سنة

ثمن النسخة

بمصر والسودان ١٥ قرشا بفلسطين وشرق الأردن ٢٠٠ ملا

بلبنان وسوريا ٢٠٠ قرش

طبع بمطابع دار أخبار اليوم

صحيفة التربية

السنة	مارس	العدد
الثانية عشر	١٩٦٠	الثالث

في هذا العدد

صفحة

رابطة خريجى
معاهد وكليات التربيـة بالقاهرة

رئيس التحرير
الدكتور عبد العزيز القوصى

الأسس التربوية للقومية العربية

للدكتور عبد العزيز القوصى
المستشار الفنى لوزارة التربية والتعليم

يتطلب تحقيق القومية العربية كاسلوب تفكير ، وأسلوب حياة أن يتمثل المواطنون العرب مقوماتها ، وروحها واتجاهاتها فى سلوكهم ذلك أن تحقيقها لايكون بمجرد الحديث عنها ، وانما بممارستها ممارسة فعلية . وفى هذا المقال يتناول الدكتور عبد العزيز القوصى دور التربية فى هذا السبيل ، على أساس أن التربية هى صناعة المواطنين ، وعن طريقها يمكن تشكيل سلوكهم وتوجيهه ، فالتربية من أجل القومية العربية ينبغى أن تهدف الى تشكيل المواطنين فى اتجاه عربى بحيث يحترمون كل شىء عربى وكل أسلوب عربى والتراث العربى والمستقبل العربى . ويتطلب هذا كله اعادة النظر فى اعداد المعلم وفى المناهج والكتب ، والعلاقات المدرسية فى جميع المدارس العربية فى أنحاء الوطن العربى .

للوصول الى تدعيم القومية العربية والمحافظة عليها وانمائها ينبغى اعداد عقول النشء لتحقيق هذا الاتجاه. فنحن نريد أن نعد أبناءنا وبناتنا ليكونوا مشبعين أكبر تشبع بفكرة القومية العربية وروحها واتجاهاتها وأهدافها . ذلك أننا ندرك أن القومية كالوطنية ، فكما أن الوطنية حب الوطن كذلك القومية هى حب القوم الذين ينتمى اليهم الانسان . وحب الانسان لقومه كحبه لأسرته ولأهل طائفته ، كما أن حب القوم ينمو ويغذى ويخضع لكل ما تخضع له الكائنات الحية النامية من قواعد التغذية والنمو والحركة والدفع وما الى ذلك . ثم ان القومية تقوم على أركان اهمها الاشتراك فى اللغة وكذلك الشعور المشترك بوجود خطر مشترك ، ومن هذه الاركان أيضا اشتراك التاريخ واشتراك الاهداف واشتراك الآلام واشتراك الآمال والاشتراك فى المصاهرة وغير ذلك من عوامل الامتزاج . ومن المؤكد أن عناصر الامتزاج كلها عوامل مساعدة ، أما العوامل الأصيلة فهى وجود هذا الشعور بالتعاطف واشتراك اللغة والاشتراك فى الشعور بأن هناك خطرا مشتركا يهدد مصلحة الجميع .

فعلينا اذن أن نعرف كيف نعد أبناءنا وبناتنا لنصل بهم فى هذا الشعور الى اقوى درجاته والى أن يكون شعورا له فاعليته وله نتائجه الايجابية البناءة . ويخطر على ذهننا أننا لابد من رعاية المعلمين قبل قيامهم برعاية أبنائهم فى هذه الناحية .

والمعلمون قد اتجهوا لعقد مؤتمراتهم التى تمكنوا فيها من درس العوامل (النفسية) والعوامل التاريخية وغير ذلك من العوامل الكثيرة

دراسة مستفيضة ترتب عليها أن أصبحت القومية العربية بفكرتها وروحها وأهدافها ومكوناتها جزءا لا يتجزأ من تكوين المعلم العربى • ومعنى ذلك أن كل معلم لكل مادة فى كل فرقة فى أي بلد من البلاد العربية يعد نفسه الى جانب قيامه بتدريسه مادته معلما ومربيا لميدان القومية العربية • ومعنى هذا أن تربية التلاميذ تربية قومية عربية لا يختص بها مدرس التربية الوطنية أو مدرس التاريخ أو مدرس اللغة العربية ، وانما هى رسالة كل معلم مهما كان تخصصه .

والسبيل الى تربية القومية العربية لايكون بمجرد التحدث عنها وانما يكون بممارستها ممارسة فعلية ــ فاذا كانت القومية العربية هى حب قوم العرب وحب تاريخهم وحب امجادهم وحب حياتهم فان السلوك الذى يصدر عن المعلمين والجو الذى يهيئه المعلمون للتلاميذ يجب أن يكون سلوكا يكمن خلفه الايمان بالقومية ويجب أن يكون جوا يشيع فيه هذا الايمان . واننا نريد من المعلمين ومن الكتب ومن المناهج ومن الجو المدرسي ــ نريد من كل هذا أن يشيع فيه جو القومية العربية كما يشيع من حولنا الهواء الذى تتنفسه والماء الذى نشربه .

وهذا الذى نقوله عن المدرسة يمكن أن نقوله كذلك عن البيت وأن نقوله عن المجتمع وعن مكان العمل ، مزرعة كان أم مصنعا أم غير ذلك • واننا نريد من أبنائنا فى بيوتنا أن يحترموا كل شيء عربى وكل أسلوب عربى وكل كلام عربى .. وهذا لايكون الا اذا صدر هذا الاحترام عن الكبار . ومن الجائز أن يقال أن الغرب قد بعث الينا بلغة أو بأسلوب حياة أو بأغان أو بموسيقى أو بأفلام أرقى مما لدينا ولكن علينا أن نذكر أيضا أن هناك محاولات لترقية الاغانى الشعبية والموسيقى الشعبية وأساليب الحياة الشعبية . وهذه كلها لها جاذبية خاصة ويستجيب الناس لها ، فعلينا بدل أن نقتلها ونحل محلها أشياء أخرى مستوردة من الغرب أن نرقى بها وأن نحترمها ونتذوقها ونجلها .

ويوجد فى الوقت الحاضر فى مختلف البلاد العربية من الوان الغناء والموسيقى والفن التصويرى والادب وغير ذلك مما تستجيب له أرقى العقليات العربية استجابة كاملة ، ولكن علينا أن نجمعها ونبلورها ونبرزها ونعمقها • ويقوم بذلك المجلس الاعلى للفنون والآداب والعلوم الاجتماعية وكذلك وزارة الثقافة والارشاد القومى ونتجه كذلك للوصول الى احياء الطابع الفنى العربى ــ هذا أسلوب من الاساليب العملية التى تتجه اليها البلاد لتربية الشعوب العربية تربية مؤسسة على فكرة القومية العربية وروحها .

نحن لاندعو الى احتقار الغرب ولا الى كراهيته ، وانما ندعو الى ألا نحترم الغرب الى الحد الذى يجعلنا نغمط أنفسنا حقوقها ولا نقدرها حق قدرها • فيجب أن نسعى الى أن نرفع من قدر أنفسنا فى أنفسنا حتى نصل الى أن نقدر أنفسنا على المستوى الحقيقى ــ كذلك يجب أن نسعى الى أن نجعل الغرب يخفض من غلوائه فى تقديره لنفسه حتى يصل فى تقديره لنفسه الى المستوى الذى ينبغى أن يضع نفسه فيه .

هذه كلها مبادىء توجهنا فى تربية أبنائنا فى بيوتنا وتربيتهم فى مدارسنا .

وتوجهنـــا فى اعداد منـــاهجنا وكتبنا ومعلمينا وتوجهنا أيضا فى الوجهة التى يتخذها المجتمع لتربية الشعب بصفة عامة ، علينا كذلك أن نبصر أبناءنا بأحداث التاريخ وبأن العرب كان لهم فى الماضى جهد مثمر مازالت الانسانية تنعم بأثره حتى اليوم ، فيجب أن نعلم أبناءنا أن العرب قادوا حركة الكشف العلمى والتجريب العالمى فى ميادين الكيميـــاء والطبيعـــة والرياضيات والفلك وعلوم الاحياء وعلوم الاجتماع وغير ذلك .

وعلينا أن نذكر لهم أعمال جابر بن حيان فى الكيمياء والخوارزمى فى الرياضيات وابن الهيثم فى العلوم الطبيعية وابن سينا فى الطب .. وعلينا أن نذكر هؤلاء الابطال وأعمالهم وأن نتذكر أن الغرب قد حاول أن يبرز أسماء علمـــائه فأضاع أسماء علماء العـــرب . ولكن التاريخ يشـــهد بأن علماء الغرب فى أوائل عصر النهضـــة كانوا يفخرون بأنهم يتعلمون اللغـــة العربية حتى يطلعوا على علم العرب ، كما نتعلم الآن نحن الانجليزية حتى نطلع على علم الغرب .

علينا أن نعلم أبناءنا أن أمثال العرب وحكمهم وأدبهم وفنهم أكثر تركيزا من أمثال الغرب وحكمهم وأدبهم وفنهم . علينـــا أن نعلمهم ذلك بصورة عملية ونعلمهم اياه عن ايمان راسخ ذلك لان حكمة العرب أقدم من حكمة الغرب فهى أكثر تركيزا وأشد صفاء .

علينا أن نعلم أبناءنا الاعتزاز بعروبتهم وبتاريخهم وبانتصاراتهم ، وعلينا أن نحيى أدبهم وشعرهم وتمثيلياتهم ، وعلينا أن ننقل للغرب شيئا من هذا حتى نعود الغرب على احترامنا .

كذلك علينا أن نعلم أبناءنا الكثير عن ثروة البلاد العربية وما بها من قوة بشرية وقوة طبيعية ، وأن نشرح لهم تاريخهم بحيث يعرفون أنهم كلما اتحدوا غلبوا وتغلبوا وكلما انقسموا ضعفوا وخذلوا .

على أن هذا كله هو عمل المناهج والتدريس والفنون الخاصة والعامة . ولكن هناك شيئا على جانب كبير من الاهمية وهو ضرورة تبادل الكتب والطلاب والمعلمين . ومن الخير أن يأتى مدرس جزائرى ليدرس بمدارس الاقليم الجنوبى بالجمهورية العربية وأن يذهب مدرس سورى ليدرس بمدارس البحرين أو بمدارس تونس . ومن الخير أن يتم هذا على أوسع نطاق ممكن . ومن الخير أن يستمع طلابنـــا لمدرس من المغرب فيسمع لهجته وأمثـــاله ونكاته ويستمع منه لمشكلاته ، ومن الخير أن يلتقى هؤلاء جميعا ليتعاطفوا ويتسامروا .

فنحن نريد من الطلاب أن يتنقلوا فى رحلات من بلد عربى الى بلد عربى آخر . ونريد من المدرسين أن يفعلوا نفس الشىء ، ونريد منهم جميعا أن يتبادلوا الكتب والافكار والعواطف والاحاسيس ، ونريد منهم جميعا فوق كل هـــذا أن ينمو عندهم الادراك بأن مصـــالحهم مشـــتركة وأهدافهم واحدة وعواطفهم واحدة . وأن يعرفوا أن مايهدد واحدا منهم انما يهدد الباقين وما يسعد واحدا منهم انما يسعد الجميع .

هذه بعض أركان التربية لقومية عربية ، ونحن واثقون أنها تساعد على بناء جيل عربى واع مستنير يؤمن بربه وبنفسه وبالوطن العربى .

توجيه التلاميذ بعد المرحلة الابتدائية

للاستاذ محمد حسين المخزنجى

مدير عام التعليم الابتدائى

تعتبر مشكلة الاطفال الذين لا يواصلون دراستهم بعد المرحلة الابتدائية ، من أعقد المشكلات خصوصا أن أعدادهم تتضاعف عاما بعد عام . ويتناول هذا المقال تصوير هذه المشكلة ، والحلول المختلفة التى يمكن بها تجنيب هؤلاء الاطفال أخطار الاهمال والفراغ . وتقوم الحلول على مراعاة التطورات الصناعية والاقتصادية فى البلاد ، وكذلك على ايمان الدولة باعلان حقوق الطفل الذى أعلنته الامم المتحدة .

فقد وافقت لجنة الشئون الاجتماعية والانسانية والثقافية فى الامم المتحدة على مشروع اعلان حقوق الطفل ويتضمن الاعلان مبادىء عشر منها « من حق الطفل أن تكون له حياة سعيدة ، وأن ينعم بالعطف والاطمئنان والتعليم والحماية من كل صور الاستغلال » وانه يجب الاعتراف بحقوق الطفل وأن يكون له الحق فى أن يتلقى تعليمه بالمجان على الاقل فى المراحل الاولى من التعليم واذا كان لدى الطفل نقص جسمى أو عقلى فمن حقه أن تتوفر له أسباب العلاج والتربية والعناية الخاصة التى تتطلبها حالته ، ومن حق الاطفال جميعا أن نوفر لهم غذاءهم ومسكنهم وعلاجهم الطبى المناسب .

ويقرر الاعلان مسئوليات الوالدين فالطفل يجب أن ينمو فى جو من الحنان والطمأنينة الروحية والمادية . أما الاطفال الذين حرموا أهليهم فحقهم فى العناية الخاصة يجب أن يكفله المجتمع والسلطات العامة .

ويكفل الاعلان أيضا حماية الطفل من جميع صور الاهمال والقسوة والاستغلال ويحول دون تسخيره للعمل قبل السن المناسبة .

ان الانسانية يجب أن تزود الطفل بخير ما فيها ومن ثم كان واجب الحكومات والسلطات المحلية والافراد جميعا الاعتراف بهذه الحقوق والعمل على احترامها

ان الألوف المؤلفة من التلاميذ الذين يتمون المرحلة الابتدائية سنويا ولا يستطيعون متابعة الدراسة يمثلون مشكلة من أعقد المشكلات للدولة حكومة ومواطنين ، وهى مشكلة لا يكاد يخلو منها بيت فى الاقليم الجنوبى من الجمهورية .

وهذه الألوف يتضاعف عددها بتوالى الاعوام مما يضاعف حجم المشكلة ويجعلها أكثر تعقيدا .

وهذه الألوف تتعرض للانحراف نتيجة الفقر والمراهقة والفراغ .

ولمحاولة حل هذه المشكلة ينبغى أن تدرس الامور الآتية :

أولا — تصوير المشكلة من حيث الكم أو « التصوير الكمى للمشكلة » .

والذين يتمون المرحلة الابتدائية ينقسمون الى :

٢٠٪ لمواصلة التعليم .

٢٠٪ تقريبا من المدن ويستطيع الميدان الصناعى والتجارى الناميان أن يخلقا لهم عملا منتجا .

٦٠٪ تقريبا من الريف وهؤلاء يمكن تقسيمهم باعتبار ما ينبغى ان يعدوا له ويوجهوا اليه ، الى :

(ا) عمال فى الصناعات الريفية والزراعية ، ينفتح امامهم باب العمل مع تقديم التصنيع فى الريف ويجب ان نخطط له بالاتفاق مع وزارات الخدمات العامة : الشئون الاجتماعية والعمل · التجارة · الصناعة · الزراعة .

(ب) عمال زراعيون يجب ان تفتح الوحدات المجمعة والجمعيات التعاونية التى تنتظم الريف أمامهم سبيل الانتاج الزراعى بالطرق الحديثة — وذلك بانشاء نظام التلمذة الزراعية فى الوحدات وبالتمويل والتسويق فى الجمعيات التعاونية .

ثانيا — التصوير النوعى أو الكيفى للمشكلة :

هذه الألوف — على اختلاف أقسامها — خرجت الى الحياة ، ولم تدرب التدريب المبدئى على المهن أو الحرف التى تنتشر فى البيئة حتى يستطيع الكل أو الجزء الاكبر اللحاق بعمل . فما هو دور المدرسة الابتدائية فى هذا الاعداد ؟ أتقع هذه المهمة على عاتقها ؟ أتستطيع هذه الاعواد الغضة أن تنهض للتدريب المهنى ؟ أتظهرالميول وتستقر قرب نهاية هذه المرحلة ؟ أتكتفى المدرسة باكتساب المهارات العامة والاتجاهات الاجتماعية المتفقة مع الاهداف القومية والصالح من التقاليد ؟ وما واجب الدولة نحوهم قبل تسليمهم الى المجتمع ؟

ثالثا — لا اعداد للمجتمع المتطور صناعيا :

فنحن نخطط للتنمية الصناعية ونضع لها مشروع السنوات الخمس والسنوات العشر ولكننا لانخطط للعامل البشرى فى هذا التطور .

فهذا النشء يعد لمجتمع زراعى هادف نحو الصناعة ، فما هى العلاقة بين هذا المجتمع المتغير وبين المدارس التى تخرج هذا النشء .

الا يجب أن يكون هناك ارتباط وثيق وتخطيط شامل دقيق للصناعات القائمة فعلا والقريب مولدها فى مشروعات التنمية الصناعية ، وما يتلوها حتما من صناعات استهلاكية . بمعنى ان تحدد امكانيات المصانع الحالية والمستقبلة وتقدر حاجاتها العددية الى العمال فنيين وشبه فنيين

ومساعدين وان يعرف عدد المساعدين المطلوب سنويا لكل صناعة أو بعبارة أدق الاعداد اللازمة لكل نوع من أنواع الصناعات .

وأن يكون هناك اعداد لهذه الفئات المطلوبة المحددة العدد حتى تخرج الى العمل لا الى التعطيل .

أرى أنه يجب أن يدرس هذا الموضوع من المصادر الآتية :

١ ـ الهيئة العامة لمشروع السنوات الخمس ومشروع التنمية الانتاجية .

٢ ـ الادارات المختصة بوزارة الصناعة والقائمة بعمليات المسح الصناعى .

٣ ـ الفنيون فى الصناعات لتقسيم الصناعات الى فئات تتفق كل مجموعة منها فى نوع الاعداد اللازم لمزاولتها .

٤ ـ تكون نتائج هذه الدراسات المادة الاساسية لتطور التعليم الصناعى والتخطيط له

رابعا ـ هذا التصوير ـ ان صدق ـ يوحى الينا بالاتجاه الذى ينبغى أن تتجه اليه لحل هذه المشكلة ، وبالجهات التى ينبغى أن تطرق بابها وتطلب تعاونها بل اشتراكها فى العمل وهى :

(ا) فى القطاع الخاص .

أصحاب المصانع والمؤسسات التجارية والشركات .

(ب) فى القطاع العام أو الحكومى .

وزارات الخدمات العامة . ووزارة التربية والتعليم الابتدائى ـ التعليم الصناعى .

خامسا ـ هذه الجهات التى ذكرت يطلب تعاونها على الاسس الآتية :

دراسة المشكلة . تحليل صعوباتها . اتخاذ مشروع متكامل يتبناه الجميع ويعتبر كل الخبرة الخاص به واجبا عليه اداؤه

سادسا ـ اذا حازت هذه الاسس قبولا فانى أقترح لتنفيذها ما يأتى :

ا ـ عقد مؤتمر يدرس الامور الآتى بيانها والتى سبقت الاشارة الى بعضها ويتخذ توصيات بشأنها .

٢ ـ تكوين لجنة فرعية تدرس توصيات المؤتمر وتنشىء منها ومما تنتجه دراساتها مشروعا متكاملا ، وتتقدم باقتراح القوانين والقرارات اللازمة لتنفيذه .

وهى لجنة بالوزارة أقترح أن يضم اليها ممثلين لوزارات الخدمات العاملة مهمتها مسح البيئة الصناعية المحلية وتنظيم عملية الحاق المنتهين من التعليم الابتدائى بالمصانع والمؤسسات والمنشئات التجارية الكبرى والزراعية .

وظيفة المدرسة الابتدائية

وظيفتها فى الدولة التى تتطور تطورا صناعيا وتتحول فى ثورة من دولة زراعية الى أخرى زراعية صناعية .

هل تعد المدرسة الابتدائية عندئذ للحياة العامة (اليومية) ؟

وما المقصود بهذا الاعداد ؟ أهو اعداد مهنى يجعل المهنى منها قادرا على اللحاق بالمؤسسات والمنشآت المهنية أو احتراف حرفة ؟

أهو اعداد عام بمعنى اكساب المهارات العامة والعلاقات والاتجاهات وأنواع السلوك التى تجعل المراهق أقدر على أن يتداوم مع المجتمع ، ويحترم العمل اليدوى ويقدره ويبتعد عن فكرة أن التعليم ــ مهما كان قدره ــ معناه الوظيفة .

٢ ــ ما هو مقدار كفاءة المدرسة الابتدائية الحالية بمناهجها وخططها وطرق التدريس بها وامكانياتها للنهوض بهذا العبء ؟

٣ ــ هل تستطيع أن تتجه بالتعليم الابتدائى فى الصفين الخامس والسادس فقط اتجاها مهنيا وما لون هذا الاتجاه وما مقدار تأثره بالبيئة الصناعية التى نسب اليها بالثورة الصناعية .

ومعروف أن الثورة الصناعية هى التى شكلت التعليم وطورته ويبدو ذلك جليا فى تتبع تاريخ التعليم فى بلد كانجلترا أو روسيا

٤ ــ المدرسة الابتدائية أهى مرحلة مستقلة أم هى مرحلة اكتفاء من جانب واعداد من جانب آخر . واذا كانت الاخيرة فما هو اعدادها للتعليم الصناعى ؟

دور التعليم الفنى فى هذا التوجيه

فى القطاع الخاص والهيئات العامة للتنمية

المسح الصناعى والمهنى لجميع المصانع والمؤسسات ذات الحاجة المتزايدة الى العمال ومساعديهم .

تقدير عدد العمال الفنيين ومساعديهم فى كل مرحلة من مراحل تنفيذ المشروعات الصناعية الجديدة وعددها ١٥٠ مصنعا والى فئاتهم وعدد كل فئة والاعداد المطلوب لها .

بغية تنويع التعليم الصناعى وتحديد الاعداد المطلوبة فى كل سنة .

اللجنة العليا للوحدات المجمعة ما هو دور كل من

١ ــ الوحدات المجمعة ٢ ــ الجمعيات التعاونية بالريف

وما هو واجبه على وجه التحديد ؟ تقديم التجربة التى تمت فى كل منها المزرعة النموذجية ؟ ما هو دورها وهل قامت به وهل يمكن تطويره بجعلها

مركزا للتدريب الزراعى هل يمكن أن يقوم تلاميذ الفرقة السادسة بزراعة الحقل زراعة نموذجية لحسابه الخاص .

٣ ـ الصناعات الريفية المختلفة والزراعية المتباينة .

٤ ـ معاونة الجمعيات التعـاونية فى تمويل المشروعات الصغيرة بالقرية وقيامها بعمليات التسويق المختلفة .

٥ ـ وزارات الخدمات العامة

مشروعات العمل وقوانين العمل للاحداث والزام كل مصنع يزيد عدد عماله عن ٥٠ عاملا بانشاء مركز تدريب

وما علاقة هذه المراكز بالتعليم الصناعى ؟

اهمية العلم للفرد

« فمن علم وعمل بما علم ، فهو الذى يدعى عظيما فى ملكوت السموات ، فانه كالشمس تضىء لغيرها ، وهى مضيئة فى نفسها ، وكالمسك الذى يطيب غيره وهو طيب . ومن اشتغل بالتعليم فقد تقلد امرا عظيما وخطرا جسيما ، فليحفظ آدابه ووظائفه »

الغزالى : « فاتحة العلوم »

الادارة المدرسية معناها وأسسها

للاستاذ محمد خيرى حربى
مدير مركز الوثائق التربية
للجمهورية العربية المتحدة

يحيط الادارة المدرسية الكثير من المشكلات التى تتضمن غموض مفهومها عند الكثير من المشتغلين بالتعليم . وفى هذا المقال يعالج الاستاذ محمد خيرى حربى معنى الادارة المدرسية فيوضح جوانبها الانسانية والادارية والفنية ويؤكد أنها عملية انسانية شاملة تساعد جميع من تشملهم المدرسة من مدرسين وموظفين واداريين وطلاب وآباء وغيرهم على رفع مستوى قدرتهم على العمل ، وحفز كل منهم على النشاط فى الاتجاه الذى ينبغى أن يعمل فيه ، وتنسيق جهودهم من اجل مصلحة العمل ، وتقويم هذه الجهود تقويما جماعيا .

يقصد بالادارة المدرسية تلك العملية المصاحبة للعملية التعليمية والتى يترتب عليها حسن أداء العملية التعليمية ، فهى بهذا المعنى مسئولية كل العاملين من المربين فى المدرسة ، ولكن طبيعة التخصص قد ركزت مسئولية هذا النوع من العمل فى يد مجموعة خاصة من المربين فى كل مدرسة ، وان لم تحرم بقية العاملين فى هذا الميدان من الاشتراك فى هذا العمل وتحمل مسئوليته ، فالمدرسة الصغيرة ذات المعلم الواحد يديرها المدير وهو أيضا معلمها الوحيد فهو يجمع فى يده المسائل التعليمية والمسائل الادارية وهو مسئول عنهما معا ، ولايزال المدرس حتى فى المدارس الكبيرة يدير الصف الذى يعمل فيه ويعلمه ، فادارة الصف وعملية تعليمه من غير شك مرتبطتان . ولعلنا لانبعد كثيرا عن الصواب اذا قلنا ان الادارة المدرسية عملية تعليمية ، وأن التعليم المدرسى لا يحقق أغراضه الا اذا تم فى اطار ادارى سليم .

والواقع أن العملية الادارية والعملية الفنية فى المدرسة مرتبطتان أشد الارتباط ، فناظر المدرسة حين يديرها ينبغى الا ينسى أنه عن طريق النظم والكيفية التى يتعامل بها مع المدرسين والموظفين والطلاب يعلمهم ويتعلم منهم ، والمدرس حين يتعامل مع تلاميذه ينبغى الا ينسى أن طريقة ادارة عمله والتعامل مع تلاميذه لا تقل اهمية فى تربيتهم وفى نموه المهنى عن طريقة شرح دروسه أو معاونة هؤلاء التلاميذ على فهم ما استعصى عليهم فهمه من مادة علمية .

ومع اختلاط العمليتين الادارية والفنية فى المدرسة وامتزاجهما على النحو الذى ذكرناه فان مبدأ التخصص قد جعل جماعة من رجال التعليم فى المدرسة تعلم عن طريق ادارة المدرسة ، وجماعة أخرى تدير عن طريق تعليم الطلاب ، فالجماعة الاولى أطلقنا عليها جماعة النظار

أومديري المدارس ومن يعاونونهم والجماعة الاخرى هى جماعة المدرسين ومع أن العمليتين ممتزجتان ومتكاملتـــان ولا غنى لاحدهما عن الاخرى الا أنه أمكن التمييز بينهما فاعتبرت الجماعة الاولى هى المسئول الاول عن ادارة المدرسة مع مراعاة أن هذه الادارة لا تتم فى صورتها الصحيحة الا بالتعاون بين الجميع ، فهى ادارة تعاونية وهذه أهم صفة من صفات الادارة المدرسية الناجحة • فبقدر مايضع مدير المدرسة من نظم تعاونية ويتصرف مع المجتمع المدرسي والخارجى من تصرفات تعاونيـــة بقدر مايتحقق له ولمدرسته من نجاح .

انسانية الجهاز التعليمى فى المدرسة :

والجهاز التعليمى فى المدرسة جهاز انسانى بحكم العملية التعليمية التى يوجهها . فعملية التعليم ــ كما نعلم ــ عملية انسانية يقوم بهـــا الناس للناس لاهداف انسانية ، وهو انسانى بحكم العلاقات التى يجب أن تسود بين أجـزائه ، وهو انســــانى بحكم ما ينبغى أن يكفل للعاملين فيـــه من أمن وطمأنينة ، ويقاس نجاح الادارة المدرسية بمقدار توفيرها للقوى الانسانية والمادية وتوجيهها توجيها سليما لتحقيق أهداف الجهاز الذى تقوم فيه ، فالادارة المدرسية على هذا النحو عبارة عن القدرة على العمل فى سهولة مع جميع من تشملهم المدرسة من مدرسين وموظفين واداريين وطلاب وآباء وغيرهم وحفز هؤلاء جميعا على العمل كل فى الاتجاه الذى ينبغى أن يعمل له وتنسيق جهودهم من أجل مصلحة العمل وتقويم هذه الجهود تقويما جماعيا يشترك فيه أفراد الجهاز المدرسى كله ويترتب على هذا التقويم اعادة النظر فى توجيـــه العمل وتنسيقه وهكذا ... وبذلك تصبح الادارة المدرســـية حقا ادارة تحتفظ بما فى النظام من حســـنات وتعمل فى الوقت نفسه على ادخال مقومات جديدة ، وهـــذا يتطلب من الجهاز الادارى أن يكون من الالمـــام بالعناصر المقومة للمدرسة وأن يكون قادرا على تحليل هذه العناصر ومعرفة اثر كل منها حتى يحتفظ بالثمين منه وينبذ سواه ويدخل كل جديد يحس بأهميته فى تقوية الجهاز الذى يشرف عليه ويوجهه .

واذا كان الجهاز التعليمى فى المدرسة جهازا انسانيا على النحو الذى ذكرنا فان عملية ادارته عملية انسانية ينبغى أن تقوم على أساس علاقات انسانية تتكون فى اجتماعات ومناقشات وقرارات جماعية لا فى صـــورة منشورات وأوامر ونواهى • وادارة المدرسة ليست مجرد حفظ قوانين المال والادارة وتطبيقهـــا والعمل فى دائرة تفادى المسئوليـــة ، وانما ينبغى أن يكون هذا الالمام مصحوبا بالقدرة على استغلالها لصالح المدرسة . فمدير المدرسة شخص قادر على استغلال النشاط البشرى كله فى مدرســـته لصالح العمليـــة التعليمية التى يوجههـــا وهو أيضـــا قادر على استغلال النظم والقوانين المالية والادارية لصالح هذه المؤسسة التعليمية التى وكل اليه ادارتها .

وبهذا وحده تتحقق فكرة انسانية الجهـــاز التعليمى فى المدرسة الذى تحتاج ادارته الى توجيه كل القوى البشرية والمادية نحو تحقيق أهداف هذا الجهاز ، وهذا التوجيه يجب أن يخضع فى الناحية البشرية لقواعد التوجيه الانسانى وفى ناحية النظم والقوانين لقاعدة أن الناس هم الذين

وضعوا القوانين بغية تنظيم العلاقات وتحسينها بينهم لابغية تعقيدها ، فيجب أن نعيد دراستها من آن لآخر وأن نحاول توجيهها نحو تحقيق الهدف منها وألا نقف أمامها جامدين .. أو بمعنى آخر ينبغى أن نسيرها وألا نتركها تسيرنا .

ناظر المدرسة كموجه :

لعل أعظم مهمة يضطلع بها مدير المدرسة هى التوجيه ، فهو موجه لتلاميذه وموجه لنفسه ولزملائه المدرسين والاداريين · وباختصار فهو يتناول كل ما حوله ومن حوله بالتوجيه · ونقصد بالتوجيه تمكن كل فرد فى المدرسة من القيام بعمله وفق قدراته ، وكذلك استغلال امكانيات المدرسة الى أقصى حد وتحسين هذه الامكانيات وابتكار امكانيات جديدة عن طريق التعاون الجمعى واستغلال هذا كله لصالح المدرسة والبيئة التى تقوم فيها بحيث يؤدى هذا كله الى قيام نوع من الانسجام والتكامل فى داخل المدرسة ، وبينها وبين البيئة الخارجية ، وبينها وبين المدارس الاخرى ، وبينها وبين مناطق التعليم ووزارة التربية والتعليم بل وغيرها من الوزارات والهيئات والمؤسسات ذات الصلة بالمدرسة ، وبحيث يشعر الجميع بنوع من الراحة النفسية والسعادة فى هذا المجتمع التعليمى . فمدير المدرسة موجه مسئول عن وضوح العلاقات بين جميع العاملين فى المدرسة وضوحا من شأنه أن يطمئن الجميع وان يسعد الكل .

وهذا النوع من التوجيه لا يتم الا فى جو من الديموقراطية التعاونية التى يقوم فيها الاخذ والعطاء فى مستوى واحد وفى اطار من الحق والواجب والعلاقات الواضحة ، ففى مثل هذا الجو نتوقع للعاملين فى المدرسة النمو فى مهنتهم ومساعدة تلاميذهم على النمو فى الاتجاه الصحيح

ويتطلب قيام ناظر المدرسة بمهمته هذه أن يكون مؤمنا بقيمة كل فرد كفرد واحترامه لذاته بصرف النظر عن اي اعتبار آخر ، وأن يكون مؤمنا ايضا برغبة كل فرد وقدرته على تحسين نفسه بنفسه مع شىء من التوجيه والارشاد وأن يكون قادرا على التعاون مع الغير وأن يكون مركزا للعطف والضبط فى آن واحد .

واجبات ناظر المدرسة :

على أساس الاطار العام الذى وصفنا فيه عمل ناظر المدرسة كموجه نستطيع أن نقول ان مهمته هى الاشراف الديموقراطى على جميع الاعمال فى مدرسته والتوجيه والتقويم · فهو مسئول عن المدرسة جملة وتفصيلا · وهذا يتطلب منه الاشتراك فى الاعمال المختلفة فى حدود قدرته وتنسيق العمل بينه وبين زملائه المدرسين والاداريين تنسيقا من شأنه أن يتعاونوا جميعا فى اداء واجبهم ، كما يتطلب منه الالمام التام بالسياسة العامة للتعليم والغرض العام من نوع التعليم الذى يعمل فيه والوسائل المختلفة لتحقيق هذه الاهداف . وهذا الالمام ينبغى أن يصل الى درجة الايمان بهذه الاهداف والعمل على تحقيقها وطلب تعديلها فى ضوء تجاربه وخبراته ، كما يجب أن يلم بأعمال المدرسين الماما من شأنه أن يخدم هذه الاعمال

وأن يعاون على تحقيقها ، واذا وجد استعدادا لدى أحد المدرسين لمعاونته أشركه فى عمله واشترك هو فى أعمال المدرسين ، ومن هنا جاءت أهمية اشتراك الناظر فى التدريس واشراك هيئة التدريس فى الادارة ، فلعل أسوأ ماتصاب به المدرسة أن يشعر مديرها بأنه الوحيد المسئول عن ادارتها وأنه الشخص الوحيد الذى يشعر بضرورة أداء الواجب ولولا أنه يحث زملاءه ويراقبهم مأدوا واجبهم . فمهمة المدير أن يقيم جوا من التقدير والاحترام المتبادل بين المدرسين والاداريين والتلاميذ والآباء والمجتمع الخارجي. ويتطلب هذا مناقشة هذه المبادىء كلها ورسم خطوط تنفيذها فى بداية العام الدراسى فى اجتماعات عامة بين المدير والمدرسين والآباء وبعض الطلاب أحيانا. فيرسم دستور عام للمدرسة يناقش كل عام وعلى ضوء الخبرة السابقة تدخله التعديل المطلوب .

خطة العمل فى ادارة المدرسة :

الواجب الاول على ناظر المدرسة أن يجتمع بالمدرسين والموظفين فى مدرسته وغيرهم من ممثلى المجتمع المدرسى فى هيئة جمعية عمومية قبل بداية العام الدراسى لوضع دستور العمل السنوى فى اطار نظام التعليم العام.

ويوضح هذا الدستور حقوق أفراد الجماعة المدرسية وواجباتهم فتتضح حقوق الناظر وواجباته وحقوق المدرسين وواجباتهم وحقوق التلاميذ وواجباتهم وحقوق الآباء وواجباتهم وهكذا .... كما يشمل هذا الدستور تحديدا لجميع الاعمال المدرسية من مناهج وجمعيات ورحلات وبطاقات وامتحانات وأعمال مالية وأعمال ادارية وغير ذلك ... ثم توزيعا لها بحيث يتحدد عمل كل مجموعة من المدرسين (مدرسى اللغة العربية . اللغات الاجنبية. العلوم. المواد الاجتماعية . العلوم الرياضية. التربية الفنية . التربية الرياضية وهكذا ...) وكذلك الحال مع بقية الموظفين والطلاب . ويشمل أيضا طريقة اختيار رؤساء الجمعيات من الطلاب والمدرسين وطريقة تأليف مجلس ادارة المدرسة ومجلس الآباء والمعلمين ومجلس الطلاب ومجالس ادارة الجمعيات المدرسية واختصاصات كل منها . كما يتضمن هذا الدستور أسس الجدول المدرسى ونظام العمل اليومى والاسبوعى والشهرى والسنوى . وبالاختصار يكون هذا الدستور منظما لكل الاعمال المدرسية وموضحا لها فى اطار النظام العام للتعليم وقوانينه وبحيث يحدد حقوق الافراد وواجباتهم وبحيث يرتكز على أسس اشراك أكبر عدد ممكن فى مسئولية ادارة المدرسة والنهوض بها حتى يشعر كل أفراد الجماعة المدرسية بمسئولياتهم تجاه هذه المدرسة . وجملة القول فان هذا الدستور يجب أن يهدف الى تكوين مجتمع مدرسى ديموقراطى اشتراكى تعاونى . ومن أهم خصائص مثل هذا المجتمع أن يشعر كل فرد فيه بأنه مسئول عن النهوض به ، فاذا وجد شيئا مختلا قومه بيده فان لم يستطع فبلسانه وهذا أضعف الايمان ..

وفى اطار هذا الدستور ــ الذى تناقشه الجمعية العمومية لهيئة التدريس والموظفين وبعض الطلاب والآباء ، والذى يحسن أن يكون واضحا ومكتوبا ومعلنا للجميع ــ يمكن أن ينظم العمل المدرسى فيختار ناظر

المدرســة من بين هيئة التدريس من يعاونه ان لم يكن له وكيــل ، ومن بينهم من يتولى رئاسة كل قسم ان لم يكن هنــاك نظام المدرس الاول ، ومن يتولى الاعمال الادارية والاعمال المالية ان لم يكن هناك من يتولاهما بصفة رسمية ، ومن يقوم بعمل الجدول المدرسى ، ومن يشرف على كل جمعية ، ومن يتولى أعداد البطاقات المدرسية وهكذا ...

فاذا فرغ الناظر من هذا التنظيم فى بداية العــام الدراسى فقــد بقى عليه أن يقوم بدوره كمركز للعلاقات الانسانية فى هــذا المجتمع ويتطلب منه هذا أن يشترك فى وضع اللوائح الداخلية لكل الجمعيات والمجالس التى تضمها المدرسة ، ثم الاشتراك فىحضور بعض اجتماعاتها. فعن طريق هذه الصلة يستطيع أن يعرف كلموظفى المدرسة وطلابها وآباء التلاميذ، وامكانيات كلمنهم ، وأنيستغل هذه المعرفة فى سبيل النهوض بالمدرسة من أجل جميع . كما يتطلب منه ذلك أيضا أن يشترك مع ادارة التربيــة والتعليم فى المنطقة فى وضع دستور ينظم العلاقة التعاونية بين المدرسة والمنطقة ، وأنيشترك مع مراكز الخدمات والانتاج القائمة فى البيئةلوضع نظم التعاون فى النهوض بالبيئة وما فيها ومن فيها من جميع النواحى .

هذه مجموعة من الأسس والخطوط العامة التى يمكن أن يستعان بها فى تحديد وظيفة ناظر المدرسة بحيث يستطيع أن يؤدى واجبــه الحقيقى باعتباره المسئول الاول عن توجيه طلابهوتهيئة الجو الانسانى فىمدرسته، هذا الجو الذى من شأنه أن يساعد على الشعور بالراحة والطمأنينة مما يترتب عليه قيام كل فرد بواجبه بدافع شخصى ناتج عن شعور حقيقى بالمسئولية ورغبة أكيدة فى أداء الواجب ، وبذلك يمكن أن تحقق المدرسة هدفهــا من تكوين مواطنين قادرين على الاضطلاع بمســئوليات مجتمعنا الحديث ..



من الـكل الى الجزء فى التدريس

« اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين انما يكون مفيدا اذا كان على التــدريج شيئا فشيئا ، وقليلا قليلا يلقى عليه اولا مسائل من كل باب من الفن هى اصول ذلك الباب ويقرب له فى شرحها على سبيل الاجمال ويراعى فى ذلك قوة عقله واســتعداده لقبول ما يرد عليه ، حتى ينتهى الى آخر الفن .. ثم يرجع به الى الفن ثانية فيرفعه بالتلقين عن تلك الرتبه الى أعــلى منها ويستوفى الشرح والبيان ويخــرج عن الاجمال ، ويذكر له ما هناك من الخلاف ووجهه الى أن ينتهى الى آخر الفن »

ابن خلدون : « المقدمة »

حاجتنا الى التخطيط للصحة النفسية

للدكتورة رمزية الغريب
الاستاذة المساعدة
بكلية البنات جامعة عين شمس

يظهر فى مجتمعنا العربى الكثير من الاتجاهات الاجتماعية والفكرية نتيجة عوامل التغير السريع . وتؤثر هذه الاتجاهات على تفكير الشباب وسلوكهم ، وقد ادى عدم قدرة بعضهم على احداث تكيف سليم بين القيم والاتجاهات التى ورثوها وبين المظاهر والاساليب المستحدثة الى ظهور كثير من الامراض النفسية . ونحن فى هذه الفترة من تاريخنا التى نهدف فيها الى اعادة بناء كياننا الاجتماعى ، نحتاج الى توفير الخدمات النفسية التى تساعد الافراد والاسر على مواجهة مشكلاتهم الاجتماعية والنفسية . وفى هذا المقال تتناول الدكتورة رمزية الغريب هذه المشكلة ثم تضع تخطيطا شاملا لمواجهتها .

اذا قلنا أن فلانا من الناس يتمتع بصحة نفسية سليمة فانما نعنى أنه شخص نجح فى ان يتكيف للمجتمع الذى يعيش فيه تكيفا لايساعده على ان يعيش بينهم فى أمن فقط ، وانما تكيفا يشعره بالسعادة فى هذا الوسط ، فهو يشعر بالكفاية والقدرة ويتمتع بتبعيته للجماعة ويعتز بها ، يحب يحب • اذا نجح فرح بالنجاح وازداد حماسة للعمل ، واذا فشل قابل متاعبه قبولا حسنا لان روحه المعنوية العالية تجعله يرى فى الفشل خطوة فى سبيل نجاح أكبر ، والحق ان سعادة المجتمعات ورقيها تقاس بدرجة مايتمتع به أفرادها من تكيف وصحة نفسية ، كما تقاس بما أعدته لأفرادها من امكانيات تقيهم خطر الاعتلال سواء أكان جسميا أو نفسيا .

ونحن اذا درسنا مجتمعنا وما يتمتع به أفراده من صحة نفسية ، ثم ما أعده المجتمع من امكانيات للمحافظة على مستوى صحي نفسي معقول سواء فيما يتعلق بالناحية الوقائية أو النواحي البنائية والعلاجية لوجدنا أننا فى حجة ماسة الى تخطيط شامل فى هذه النواحى الثلاث للأسباب الآتية :

أولا — اننا مندفعون فى موجة من التجديد والتقدمية المتأثرة بالقيم الغربية تلك القيم التى خففت من قبضة التقاليد والمثل الشرقية ، فاندفع شبابنا فى تقليد الغربيين فى طريقة الملبس والتزين رغم عدم ملاءمتها لما جرت عليه المجتمعات الشرقية فى هذه النواحى . وقد انحرف البندول فى هذه « التقدمية » الى أقصى درجة من التطرف حتى بدت كنوع من التحدى الصارخ لتقاليد هذا البلد ومعتقداته ، لهذا كان لابد من توجيه الشباب وارشاده ، وكان لا بد من التفكير فى طريقة التوجيه حتى نثير فيهم روح المقاومة والتحدى

كذلك تطرق التجديد والتقدمية المعابة الى الطريقة التى يمضى فيها الشباب أوقات فراغهم ، فخرجوا من محيط الاسرة وراحوا يطلبون اللهو والتسلية مع زملاء من نفس السن بأية وسيلة كانت دون توجيه أو ارشاد ، فامتلأت دور السينما بالشباب من مختلف الاعمار مهما كان نوع الافلام المعروضة ، وامتلأت الشوارع والطرقات بالمتسكعين منهم والمتسكعات ؛ ولجأ منتجو الافلام الى الكسب الرخيص ، فأكثروا من الافلام التى تعتمد على الاثارة الجنسية أكثر من اعتمادها على الموضوع الاجتماعى ، كما أقبل الشباب على قراءة المجلات والادب الرخيص وكلها تعتمد فى رواجها على الموضوعات المثيرة ، ومما زاد الحالة سوءا ظهور فئة من الكتاب الشبان أعجبتهم المدنية المستوردة فشحذوا أقلامهم للترويج لها والدفاع عن متبعيها ، الامر الذى أدى الى قلق الشباب وحيرته بين القديم من التقاليد والجديد من التقاليع المستحبة ، لهذا كانت الحاجة ماسة الى برنامج توجيهى شامل يتناول الكبار والصغار معا .

ثانيا ـ الاسرة وما طرأ عليها من تغيير

ان دراسة الاسرة فى الجمهورية العربية المتحدة وما طرأ عليها من تغيير يبين لنا كيف أن التخطيط لصحة نفسية سليمة أصبح من الامور الضرورية ، فمنذ وقت غير بعيد كان للاسرة فى مصر تقاليد وعادات جعلت للاب امتيازات وحقوقا على جميع أفراد أسرته بما فى ذلك زوجته التى لم يكن لها فى الغالب رأى فى اختياره بل كانت تسمح له بأن يتصرف فى شئونها كما يريد ولم تكن مسألة المساواة بينها وبينه فى الحقوق والواجبات من الامور التى تشغل بالها كثيرا ، ولذلك لم يكن هناك مجال لتنازع السلطة بين الوالدين . وكانت الام سعيدة بالبقاء فى بيتها ترعى شئون أولادها وزوجها أما العمل والحصول على المال لزيادة دخل الاسرة فلم يكن من شئونها ، وهكذا كان أمام الابناء فرصا أكبر للسعادة والتكيف لان مجرد بقاء الأم فى المنزل أطول مدة ممكنة يعطى الاطفال شعورا بالامن ويجنبهم الشعور بالحرمان من عطف الام وقت غيابها .

أما الاب فكان يمارس سلطة واسعة على الابناء فيتحكم فى نوع التعليم الذى يريده لابنائه ويتحكم فى طريقة شغلهم لأوقات فراغهم ، وفى اختيار زملائهم وأصدقائهم بل وفى اختيار مهنهم وزواجهم ، وكانت الاسرة تقضى وقتا كبيرا فى المنزل يعمل أفرادها سويا ويفكرون سويا ولذلك كانت تربط بينهم روابط متينة ليس من السهل تفكيكها

أما فى الوقت الحالى فقد تغيرت ظروف الأسرة لدرجة كبيرة وعلى الاخص فى المدن حيث يبدو أثر الحضارة الغربية واضحا جليا ، فعدلت بعض تقاليدها الشرقية القديمة ، وتغيرت نظرة الاسرة والمجتمع للمرأة ، وأصبح لها فى الغالب رأى فى اختيار شريك حياتها ، وانتشر تعليم البنات وشعرت المرأة بما كان يقع عليها من غبن من المجتمع ، فطالبت بحقوقها كاملة وبالمساواة بينها وبين الرجل ، وسلم لها هذا أحيانا بحقها فى المساواة به وقاومها أحيانا أخرى ، وانعكس هذا التنازع بصورة خفية أو ظاهرة على معاملة الرجل للمرأة عموما وعلى معاملته لزوجته وأسرته بصفة

خاصة،وبدا على صور مختلفة منها التحيز للبنين من الاولاد دون البنات، ومنها نوع من السلوك العدوانى يبدو فى كلام أو اشارات الرجل عن المرأة فى المنزل وفى الخارج وفى كثرة تنازعهما أمام أبنائهما ، وهكذا تزعزعت سلطة الاب وان لم يعترف هو بذلك .

أما الابناء فلم يجدوا فى المنزل مايدفعهم على قضاء أطول وقت فيه ، فخرجوا الى الشارع والنادى ودور اللهو والحدائق العامة ، واندفعوا الى التطرف فى الاختلاط على الشواطىء فى الصيف وطالبوا بمزيد من الحرية ليتخلصوا مما تبقى من السلطة الوالدية خصوصا فى مرحلة المراهقة ،

ورفض كثير من الآباء التسليم لابنائهم بما يريدون من حرية كما جاهروا بعدائهم لما يسميه الشباب بالتمدين « والتقدمية » وحاولوا تضييق الخناق على أبنائهم ، وفرض نوع معين من التوجيه أثار مقاومة الابناء وعداءهم للنصح والارشاد وزاد من ابتعادهم عن ابائهم وأسرهم فقلت فرص الرقابة والتوجيه ، وأصبحت الحاجة ماسة الى توجيه نفسى سليم لكل من الآباء والابناء .

وفضلا عن ذلك فان المعيشة فى المجتمع الحديث جعلت أعباء الاسرة الاقتصادية كبيرة ، وعجز رب الاسرة عن تحملها وحده فى معظم الحالات ، فخرجت الأم فىالطبقات المتوسطة والدنيا من منزلها للعمل فاشتغلت المرأة المتعلمة فى التدريس والطب والمحاماة والسكرتارية وغيرها ، كما خرجت المرأة فى الطبقة الدنيا واشتغلت فى خدمة المنازل وفى المصانع تاركة أبناءها فى الشارع حتى تعود فى آخر النهار ، وهذا فى نظرى أهم تغيير طرأ على حياة الاسرة فى مصر لان خروج الأم من منزلها وتركها لابنائها مع عدم قدرتها فى الغالب على تأجير من يحل محلها وقت غيابها جعل الابناء فى العادة يعانون من هذا الوضع حرمانا عاطفيا وماديا يبدو أثره واضحا على سلوكهم مع أمهاتهم واخوتهم بل والعالم الخارجى ، وكان من الطبيعى أن ينعكس حرمانهم العاطفى وافتقادهم لامهاتهم على صحتهم النفسية ،

ولهذا كان من الضرورى توجيه الام فى المجتمع الحديث الى مايجب عليها عمله ، والى كيفية معاملتها لابنائها فى هذه الظروف حتى تجنبهم اعتلال الصحة النفسية ، ومما يؤيد مانقول ماجاء فى تقرير (١) منظمة الصحة العالمية (١٩٥١) ، وهو تقرير بنى على بحوث علمية احصائية وعلى آراء المختصين فى عدة بلدان مهتمة بالصحة النفسية مثل الولايات المتحدة وبريطانيا وفرنسا وسويسرا والنمسا الخ ، واثبتت هذه الدراسة أن حرمان الصغير من حنان أمه وحبها فى سنوات حياته الاولى (حتى سن الثالثة) من أهم أسباب اعتلال صحته النفسية وأن كثيرا من مشكلات المراهق العويصة يمكن تلافيها أو منعها اذا جنب الصغير الشعور بالحرمان من أمه فى سنى الطفولة المبكرة .

ثالثا ـ ارتفاع نسبة الطلاق :

ومما يجعل الحاجة ماسة الى التوجيه النفسى علاوة على ماسبق ، ارتفاع نسبة الطلاق لدرجة كبيرة ، الامر الذى يؤدى الى تفكك نسبة

---

(1) Bowlby, I, (1951) «Maternal Care and Mental Health»

كبيرة من الاسر فيعانى الابناء من ذلك كثيرا ، والحق ان نسبة كبيرة من الاطفال الذين مثلوا أمام محاكم الاحداث ينحدرون من أسر مفككةبالطلاق أو لسوء سلوك الوالدين ، وفيما يلى (٢) جدول يبين عدد عقود الزواج واشهادات الطلاق فى المدة من سنة ١٩٥١ ـ سنة ١٩٥٥ حتى نتبين خطورة هذا العامل على الصحة النفسية للاسرة بل والمجتمع :

السنة	عقود الزواج	اشهادات الطلاق
١٩٥١	٢٥٢ر٥٢٦	٧٥ر٢٧٧
١٩٥٢	٢٣١ر٨٤٦	٦٩ر٥٣٩
١٩٥٣	٢١٦ر٢٦٨	٦٢ر٢٩٦
١٩٥٤	٢١٩ر٠٠٦	٥٩ر٥٨٠
١٩٥٥	١٩ر٩٥٥	٥٣ر٢٠٠

رابعا ـ تزايد جنوح الاحداث ، وهى ظاهرة اجتماعية لها خطرها على المجتمع ولها دلالتها لما يعانيه الصغار غير الموجهين من صعوبات فى التكيف السليم للوسط ويمكننا أن نأخذ فكرة عامة عن هذه المشكلة من دراسة أى احصائية بسيطة عن عدد الاحداث الذين أحيلوا الى محاكم الاحداث فى القاهرة وحدها فى السنوات الخمس الماضية .

السنة	عدد الاحداث المحالين للمحكمة	السنة	عدد الاحداث المحالين للمحكمة
١٩٥٤	٥٩٨٤	١٩٥٧	٦٦٣٠
١٩٥٥	٥٧٧٠	١٩٥٨	٧١٣٦
١٩٥٦	٦٢٨٧		

ومعنى ذلك أن جنوح الاحداث زاد فى مدى ٥ سنوات أكثر من ١٦ ٪ واذا مادرسنا هذا الجنوح بالنسبة لفئات السن لوجدنا أن حوالى ٧٥ ٪ من عدد الاحداث الذين حولوا لمحاكم الاحداث فى القاهرة سنة ١٩٥٨ كان يتراوح أعمارهم بين سن ١٠ ـ ١٥ سنة وكان عددهم فى فئة سن ١٠ ـ ١٢ هو ٢٢١٠ حدث وفى فئة ١٣ ـ ١٥ ، ٣١٤٨ حدث ، أى أن معظم الانحراف يحدث فى بداية مرحلة المراهقة وهو أمر طبيعى ، ولو وجد هؤلاء من يوجههم ويوجه آباءهم لكيفية معاملة المراهق لحمينا الكثير منهم من الانحراف وجنبنا المجتمع كله مما يعانيه من شر هؤلاء الاحداث المنحرفين

(٢) الاحصاء السنوى للجيب لاقليم مصر سنة ١٩٥٧ (مصلحة الاحصاء والتعداد ـ رياسة الجمهورية) جدول رقم ١٦

خامسا ــ تركيز الجامعات والمعاهد العليا فى القاهرة والاسكندرية وأسيوط جعل معظم طلبتها وطالباتها من المغتربين يعيشون بعيدا عن أسرهم اما فرادى أو جماعات . وكان من نتائج هذه الغربة أن قلت قيود الأسرة وتقاليدها على الشباب وخفت حدة الروابط المتينة التى كانت تجمع بين أفراد الاسرة الشرقية كما قلت فرص الآباء لتوجيه أبنائهم

سادسا ــ تتجه البلاد فى الوقت الحالى الى تصنيع كثير من الخامات الأولية الموجودة بالبيئة المحلية فأعدت برامج واسعة واستغلت رؤوس أموال ضخمة لانشاء المصانع والمؤسسات الصناعية ، وهذا يستدعى تخطيط برنامج توجيه مهنى على نطاق واسع حتى يختار العمال الصالحين لكل صناعة ، اذ المعروف أن اشتغال عامل بعمل لايناسبه عقليا ونفسيا وصحيا لايؤدى فقط الى تعاسته وشقائه فى العمل ، بل الى ضياع جزء كبير من الثروة القومية بسبب مايقوم به العامل غير الكفء من أخطاء ، وبسبب مايترتب على كرهه للعمل من تغيب بعذر أو بدونه ، هذا فضلا عن أن تعاسة الفرد فى عمله ستنعكس على معاملته لأسرته بعد عودته من العمل ، وهكذا يكون مثار خوف وقلق دائم له مما يكون له أسوأ الأثر على صحتهم النفسية

برامج التخطيط

ان الخطوط العريضة لأى برنامج تخطيطى للصحة النفسية يجب أن تتناول نواحى ثلاث :ــ

١ ــ الناحية الوقائية وترمى الى تركيز الجهود وحشد كل امكانيات المجتمع التى تساعد على حماية أفراده من اعتلال صحتهم النفسية ولهذه الناحية شقين :ــ

أ ــ وقاية السويين من أفراد المجتمع من اعتلال صحتهم النفسية

ب ــ وقاية من سبق لهم دخول أحد مستشفيات الامراض العقلية ، أو من سبق له أن عانى نوعا من أنواع الاضطراب النفسى من « النكسة » وذلك بمساعدته على التكيف للجماعة بعد شفائه ، وعلى أن يحيا حياة عادية مع من يحيط به

٢ ــ الناحية البنائية وترمى الى مساعدة السويين من أفراد المجتمع ليس فقط على الوقاية من الاضطرابات النفسية بل على اطراد نموهم النفسى .

٣ ــ الناحية الثالثة أو العلاجية وترمى الى توفير المؤسسات المختلفة اللازمة لعلاج المصابين بأى نوع من الاضطرابات النفسية والعقلية وتوفير المؤسسات اللازمة لاقامة الاحداث المنحرفين .

ولكي يكون البرنامج المقترح عملى وتنفيذه ميسور يجب علينا أن نأخذ بعين الاعتبار عاملين هامين :ــ

أ ـ دراسة المجتمع الحالى فى الجمهورية العربية المتحدة دراسة تفصيلية لمعرفة ماهو موجود بالفعل من خدمات نفسية ومؤسسات علاجية ، وما هو غير موجود ، اذ ليس من الحكمة أن نستورد برنامج من أى بلد أجنبى مهما كان متقدما فى ميادين الخدمة النفسية ونطبقه كما هو دون مراعاة لظروف البلد وحاجاتها وامكانياتها

ب ـ دراسة الامكانيات المختلفة التى يمكن استخدامها فى برنامج التخطيط فنعرف هل هناك ميزانية أعدتها الدولة أو تنوى اعدادها لتنفيذ برنامج التخطيط لصحة نفسية ، وما هى الامكانيات الموجودة بالفعل والتى يمكن استخدامها ؟

والحق ان دراسة المجتمع المصرى دراسة علمية شاملة فىجميع نواحيه مازالت ناقصة وتحتاج الى مجهود كبير ، والى استخدام عدد كبير من الاخصائيين كما تحتاج الى تعاون هيئات متعددة وأجهزة احصائيةواسعة الاختصاص ، ومع ذلك فيمكننا أن نعطى هنا فكرة مبدئية عامة عن بعض ماهو موجود بالفعل فى الاقليم المصرى من خدمات صحية نفسية حتى نتبين نواحى النقص ونحاول تلافيها

اذا درسنا ما اعده المجتمع فى الاقليم المصرى من الجمهورية العربية المتحدة وما عنده منامكانيات لحماية أفراده ووقايتهم منالاعتلال النفسى، لوجدنا أن امكانيات الخدمة النفسية فى هذا الميدان قاصرة للغاية ، فليس هناك مكاتب أو مؤسسات للتوجيه النفسى للاسرة،لتقديم الخدمات للآباء والامهات ومساعدتهم على حل مايعترضهم من مشكلات تتناول علاقة أحدهما بالآخر من جهة كما تتناول علاقته بأبنائهم وكيفية معاملتهم معاملة سليمة من جهة أخرى ، كذلك ليس هناك « مكاتب زواج للارشاد النفسى » لمساعدة المقبلين على الزواج فيما قد يعرض لهم من مشكلات فى مستهل حياتهم الزوجية أو فى طريقة اختيار كل لشريك حياته وذلك حتى نجنبهم شر سوء التفاهم التافه الذى كثيرا مايؤدى الى الطلاق وتشريد الابناء ، وقد سبق أن رأينا كيف أن نسبة الطلاق فى مصر كبيرة لدرجة تسترعى الانتباه ٠

كذلك ليس هناك توجيه دراسى سليم لتلاميذ المدارس والجامعات مما يجنبهم الشعور بالفشل والاحباط لمتابعتهم لنوع من الدراسة هم غير مستعدينعقليا لمتابعته والنجاح فيه ، الامر الذى قد يؤدى الى انهيار بعضهم عصبيا والى يأس قلة منهم لدرجة تدفع بهم الى الانتحار ٠

أما عن التوجيه المهنى والاختيار المهنى فلا زلنا فى بداية الطريق رغم انشاء ادارة للتوجيه المهنى ورغم اعداد بعض المتخصصين فى هذا الميدان ، الا أنه ينقصنا اعداد عدد كبير من الاختبارات النفسية والتى تستخدم فى التوجيه وفى اختيار الافراد للاعمال التى تناسبهم ، كما أنه لابد لنا أن نقوم بمجهود كبير فى حصر المهن المختلفة وتحليلها تحليلا علميا دقيقا أسوة بما هو متبع فى البلاد المتقدمة فى هذا المضمار ٠ وذلك حتى يمكننا وضع اختبارات دقيقة لقياس القدرات التى تتطلبها كل مهنة ٠

كذلك لا زالت العيادات النفسية اللازمة لتقديم الخدمات النفسية الوقائية والعلاجية للصغار والكبارقليلة جدا وتكاد تكون قاصرة على العيادات الملحقة بالاقسام النفسية والعلاجيةبالجامعات فضلا عن عيادةواحدةلوزارةالتربية، ويبدو النقص أظهر وأوضح فيما يتعلق بمستشفيات الامراض العقلية التى لا يوجد منها بالاقليم المصرى كله الا مستشفيان : مستشفى الامراض العقلية بالعباسية ومستشفى الامراض العقلية بالخانقة وعدد الاسرة فى المستشفيان ٣٣٣٤ سريرا ولا يتجاوز عدد الاطباء فيهما عن ٤٦ طبيبا • ومعنى ذلك ان عدد الاسرة المخصصة لخدمة ٢٢ مليون نســـمة لاتزيد على ٣٣٣٤ وهو عدد ضئيل للغاية ، هذافضلا عن أن قلة عدد الاطباء فىهذهالمستشفيات جعل علاج المصابين غير كاف كما أن قلة عدد المرضـين والقائمين على ادارة هذه المستشفيات جعلها فى حاجة كبيرة الى العنــاية بالمرضى من حيث التغذية والنظافة •

من ذلك نرى أن دراســة المجتمع تثبت أن ماقمنا به فى ميـادين الوقاية وعلاج الاضطرابات النفسية قليل للغـاية ، واننا لا زلنا متخلفين كثيرا عن الامم التى اعتنت بهذه الناحية ، ولذلك كان علينا أن نفكر جديا فىالتخطيط لبرنامج الصحة النفسية وأرى أن نمر سريعا على ماتقوم به البلاد المتقدمة فى ميادين الصحة النفسية لحماية الافراد من العوامل النفسية الهدامة لسعادتهم والكفاية الانتاجية معا وذلك حتى نتبين عمـا اذا كان فى الامكان تطبيقها فى أقليم مصر •

فى مثل هذه المجتمعات يتم التخطيط لصحة نفســية سليمة عن طريق العوامل الآتية : ــ

أ ــ رصد أموال كافية لاعداد المتخصصين وتعيينهم فى مختلف الهيئات والمؤسسات أى فى المدارس والمصــانع والمستشفيات ومكاتب الارشاد الخ وتشجيع الابحاث المختلفة فى الصحة النفسية •

ب ــ عمل برامج دراسية خاصة للارشاد والصـحة النفسية على مستوى جامعى واختيار المناسبين من المدرسين والطلبة وغيرهم للتدريب على الارشاد النفسى والتوجيه تدريبا عمليا ونظريا سليما .

جـ ــ نشر الوعى الارشـادى بين مختلف طبقـات الشعب ولذلك نجد هذه الطبقات تطلب الارشاد والتوجيه حيثما وجد دون خجل أو تحرج كما يحدث فى الجمهورية العربية المتحدة •

هـ ــ العناية بانشاء المؤسسات التى تقدم الخدمات النفســية للجمهور ، مثل مكاتب الارشــاد النفسى للاسرة والمقبلين على الزواج وعيادات ارشاد الطفل ، ومكاتب رعاية الشباب وتزويدها بالاخصــائيين النفسيين ، هذا فضلا عن العناية بالابحاث والصرف عليها مبالغ ضـخمة والعناية بمؤسسات الارشاد المهنى ، وتزويدها بالاختبارات النفسية المختلفة والضرورية للتوجيه والاختيـار المهنى ، هذا فضلا عن تشـجيع الخدمات النفسية فى المصانع والمؤسسات التى تضم عددا وافرا من العمال •

و ــ العناية بمستشفيات العلاج من الامراض النفسية والعصـبية ودور النقاهة •

م ـ العناية ببرامج المتابعة ، لتتبع مدى تكيف الذين سبق لهم أن أصيبوا بهذه الامراض للمجتمع بعد أن يتركوا المستشفيات وذلك حتى لا ترتد اليهم الاصابة الخ ..

اذا تأملنا مثل هذا البرنامج لوجدنا انه غير متيسر تطبيقه وتنفيذه في الجمهورية العربية المتحدة في الوقت الحاضر ، ويرجع ذلك لاسباب متعددة نذكر منها على سبيل الامثلة لا الحصر ، قلة الوعى الارشادى وما يتبعه من قلة الايمان بما يمكن أن تقدمه الخدمات النفسية من نفع لافراد المجتمع صغارا وكبارا ، وقلة الميزانية التى يمكن أن تخصص لبرامج التخطيط لصحة نفسية سليمة .

ولكن عدم وجود ميزانية وقلة الايمان بمنافع الخدمات النفسية يجب ألا تثبط من عزائمنا ولا بد أن نعمل على نشرها وتعميم نفعها مع مراعاة الظروف الحالية فى اقليم مصر ولذلك أرى أن نستخدم كل مايمكن من امكانيات وأن نجعل التخطيط للصحة النفسية متمشيا ومناسبا لظروفنا الحالية دون الحاجة الى ميزانية كبيرة ويتم لنا ذلك بالطريقة الآتية : ـ

أولا ـ نشر الوعى الارشادى وذلك عن طريق الصحافة والاذاعة والافلام التعليمية المبسطة ، فضلا عن استخدام المدرسة وانتهاز فرصة اجتماع الآباء بالمعلمين فى مجالس الآباء لافهامهم عن طريق الندوات والمناقشات أن طلب الارشاد النفسى ليس من الامور المشينة للوالد أو للصغير وان هذا الارشاد ممكن أن يجنب كليهما كثيرا من المشكلات التى تقلق الوالدين .

ثانيا ـ الافادة من المتخرجين فى أقسام علم النفس بالجامعات المصرية بعد تدريبهم تدريبا عمليا على الارشاد وذلك لتقديم الخدمات النفسية حيث تطلب منهم ، وليس هناك شك انه من الافضل زيادة تخصص هؤلاء الخريجين حتى يكونوا أقدر على التوجيه ، على أنه مهما يكن الامر فانهم سيكونون أفضل من غيرهم فى أداء هذه المهمة .

ثالثا ـ الافادة من المدرسة بعد تزويدها بالمرشد أو الموجه النفسى ، كوسيلة هامة للتوجيه الدراسى والنفسى وذلك حتى ننشىء جيلا جديدا أسعد حالا وأكثر انطلاقا من جيل الآباء ، وعلينا أن نركز اهتمامنا على الصغار فندربهم بطريقة طبيعية على طلب الارشاد والايمان بفوائد الخدمات النفسية للكبار والصغار ، فاننا ان فعلنا ذلك ضمنا تربية جيل عنده وعى ارشادى لا بأس به ، كذلك علينا أن نستخدم مجالس الآباء فى علاج مشكلات الآباء والابناء معا وذلك بطريقة غير شخصية تثير مقاومتهم ، فمن الممكن مثلا أن تعالج مشكلة انحراف أحد التلاميذ بطريقة لا تشعر أباه بالخجل منه أو بالثورة لكرامته وكرامة ابنه ، وانما يمكن أن تعالج المشكلة على شكل ندوة يتناقش الحاضرون فى موضوعها دون ذكر أسماء ويقترحون الحل والعلاج دون ذكر أسماء ويقترحون الحل والعلاج دون التعرض لاشخاص .

رابعا ـ استخدام دور رعاية الطفل المنتشرة فى أنحاء البلاد فى تقديم الخدمات النفسية للامهات المترددات على الدار ، على أن يقوم بذلك أخصائى أو أخصائية نفسية تعين بالدار كما يعين الاطباء ، ويعهد اليها بنشر الثقافة النفسية بين الامهات . وانى أعتقد أنه لو اعتنى بالخدمات النفسية فى دور

رعاية الطفل نكون قد سرنا شـــوطا بعيدا فى تدعيم الصـحة النفسية فى الجمهورية العربية المتحدة ، لانه اذا علمنا أنه يوجد فى القاهرة وضواحيها وحدها ٢٢ دارا لرعاية الطفل يتردد عليها عدد كبير من الامهات يبلغ ٦٠٠ فى المتوسط شهريا ، واذا عرفنا أن الام وطفلها تبقى تحت رعاية الدار لمدة سـنتين بعد الولادة أمكننا أن نتبين الفوائد التى تعود على الام وطفلها من التوجيه النفسى المستمر فى تلك المدة التى تكون أحوج ما تكون فيها الى التوجيه ..

خامسا ــ أما فى الريف فيمكن استخدام الوحدات المجمعة لتقديم الخدمات النفسية لاهل القرية بجانب الخدمات التعليمية والصحية ، وذلك بأن يعين لكل وحدة أو لكل مجموعة من الوحدات اخصـائى نفسانى يعاونه عدد من المشرفين الاجتماعيين ويمكن أن يقوم هذا الاخصائى بالارشاد على نطاق أوسع فينتهز الاجتماعات المسائية التى تعقد فى دوار العمدة لمناقشة مشكلات الريف النفسية مع أهل القرية فيقوم بذلك بنوع من العلاج النفسى الجماعى ذات القيمة الكبيرة فى تخفيف التوتر النفسى الذى يشعر به من لهم مشكلات نفسية لا يجدوا لها حلا وتنفيسا

سادسا ــ وأخيرا وليس آخرا فاننى أنصح بأن تزداد عدد العيـــادات النفسية فى المعاهد والجامعات وأن تستخدم ليس فقط فى تشخيص وعلاج ماتعرض عليها من حالات ، وانما فى تدريب عدد لا بأس به من الاخصائيين المتخرجين من أقسام علم النفس فى الجامعات المصرية تدريبا عمليا على الارشاد

هذا فضلا عن مد نطاق خدماتها الى المجتمع على نطاق أوسع وذلك بالعناية ببرامج الخدمات النفسية العامة .

:*********************

العقاب واضراره النفسية

« ان ارهاف الحد بالتعليم مضر بالمتعلم سيما فى أصـــاغر الولد .. ومن كان مرباه بالعسف والقهـر من المتعلمين ..سطا به القهر ، وضيق عـلى النفس فى انبساطها ، وذهب بنشاطها ، ودعاه الى الكسل ، وحمله عـلى الكذب والخبث ، وهو التظاهر بما فى غير ضميره خوفا من انبساط الايدى بالقهر عليه ، وعلمه المكر والخديعة لذلك وصارت له هـذه عادة وخلقا ، وفسدت معانى الانسانية التى له .. »

ابن خلدون : « المقدمه »

تخطيط المنــاهج المدرسية على اساس قومى

للدكتور عبد اللطيف فؤاد ابراهيم

الاستاذ المساعد بكلية التربية بجامعة عين شمس

من العيوب التى أصابت المنــاهج فى الماضى ، قصرها على الموادالدراسيةالمنفصل بعضها عن بعض من ناحية ، والمنفصلة عن التغيرات الاجتماعيـــة والاقتصادية والسياسية التى يعيش فيها المتعلمون من ناحية اخرى . ويتناول هذا المقال هـذا اللون من المناهج بالنقد ثم يعرض المفهوم الحديث للمناهج فى ضوءاسسها الاجتماعية والقومية واهمية قيامها على تخطيط يوثق الصلة بين عملية التعليم فى المدرسةوحياة المواطنين خارجها . ثم انه يتناول العوامل التى تحتم الاهتمام بالاهداف القومية فى تخطيط المناهج حيث ان طبيعة التعليم تقوم على تاثره بالاهداف القومية وتاثيره فيها بل انه يعمل على تحقيقها فى نفوس المواطنين

التخطيط عامة . تخطيط المناهج المدرسية وما كان عليه فى الماضى ومساوئه . المناهج وطرق التدريس وعلاقتها بالتخطيط والأهداف القومية . أثر الاستعمار فى اهمال النواحى القومية فى تخطيط مناهجنا المدرسية . العوامل التى تحتـم الاهتمام بالاهداف القومية فى تخطيط المناهج . الاهداف القومية كأساس هام فى تخطيط المناهج . المــادة الدراسية وأوجه النشـــاط فى تخطيط المناهج على أســاس قومى . أهداف هــذا التخطيط الجديد .

ليستطيع القارىء أن يتتبع تخطيط المناهج المدرسية و الأساليب التى تتبع فيه ، والوسائل التى يستخدمها ، يحسن أن يلم القارىء أولا بمدلول التخطيط عامة وما يتبع فيه

التخطيط عامة :

التخطيط لفظ يســتخدم ليدل على عملية خاصــة هى دراســة اى نشاط يقوم به فرد من الافراد أو جماعة من الجماعات لتحديد أهداف هذا النشاط وما يتبع فيــه من أساليب ويستخدم من وسائل وأدوات لبلوغ هذه الأهداف على أحسن وجــه ممكن ، فى أقصر وقت مستطاع ، وبأقل مايمكن من جهد ونفقات .

ولكى يكون هذا التخطيط سليما ، ينبغى أن يدرس جميع جوانب النشاط للتعرف على طبيعتها ، واتجاهاتها العامة والخاصة ، وظروفهــا المادية والبشرية ، وامكانياتها ، ليحصل من ذلك على معلومات صحيحة كافية يبنى عليها الخطط السليمة وتختار فى ضوئها الاساليب والوسائل

والادوات المناسبة اللازمة . ويلجأ التخطيط فى ذلك الى الخبرات السابقة ، والملاحظة ، والتجريب ، والقراءات ، والاختبار ، والربط ، والتحقق من صحة مايصل اليه من معلومات . انه فى الواقع يبنى على الاسلوب العلمى فى التفكير ، ولا يفرض على الفرد أو الجماعة ، بل يتطلب تعاونهم ، ويسمح لهم بالتفكير الحر والابتكار . ومن صفات التخطيط السليم أيضا أن يسمح بالتعديل وفق مايجد من ظروف ومشكلات وما ينتظر فى المستقبل القريب والمستقبل البعيد .

واذا كان هذا هو التخطيط عامة فماذا نقصد بتخطيط المناهج المدرسية ؟

تخطيط المناهج المدرسية :

ان تخطيط المناهج المدرسية لايختلف فى طبيعته عن التخطيط عامة . انه يشمل كل ماذكرناه عن طبيعة عملية التخطيط عامة وما يجعل هذه العملية وأساليبها ونتائجها سليمة . وبالاضافة الى ذلك يراعى تخطيط المناهج المدرسية أنتتمشى الدراسة والنشاط مع مستوى نضجالتلاميذ وخصائصهم وما بينهم من فروق فردية .

وما دامت المناهج المدرسية هى الاداة التى تستخدم لبلوغ أهداف المجتمع الذى تخدمه المدرسة ، أصبح على تخطيط هذه المناهج أن يراعى تماما أهداف هذا المجتمع وما فيهمن ظروفاجتماعية واقتصادية وسياسية .

والاهداف التى يحددها تخطيط المناهج المدرسية لاتكون نظريةبراقة يتعذر بلوغها بل تكون أهدافا عملية فى حدود الظروف والامكانيات القائمة ، وما ينشده المجتمع من أهداف قومية سليمة ، كما تكون فى نفس الوقت متناسقة مع الاهداف التربوية العامة وما تتطلبه منأساليب ووسائل .

اذن فقد انتهى الزمن الذى كانت المناهج المدرسية توضع فيه من وجهة نظر منطق المادة الدراسية وحدها ، دون مراعاة لخصائص نمو التلاميذ ، وكيف تصبح دراستهم ذات قيمة عملية فى تقدم مجتمعهم واصلاح عيوبه ، واستغلال مصادر الثروة فى بلادهم أحسن استغلال مستطاع ، والتوسع فى هذه المصادر أكبر توسع ممكن .

انتهى ذلك الزمن وأصبح من الضرورى أن يكون هناك تخطيط مدروس تبنى عليه المناهج المدرسية ، كما توجه بمقتضاه لتحقيق الأهداف القومية . فلم يعد تخطيط المناهج المدرسية كما كان فى الماضى ، مقتصرا على تحديد أسماء المواد الدراسية وساعات كل مادة منها فى الاسبوع فى كل صف من الصفوف الدراسية (أى فى كل فرقة منالفرق الدراسية) بل أصبح التخطيط فى ضوء ماذكرناه عن طبيعته : عملية تحتاج الى دراسة خصائص تلاميذ الصف الدراسى الذى نخطط له ، وحاجاتهم وظروف مجتمعهم المحلى وحاجاته كجزء من الجمهورية العربية المتحدة وجزء من العالم العربى عامة .

وعملية التخطيط تحتاج الى دراسة امكانيات مدارسنا ، وما يمكن أن تحصل عليه أو تستغله من أدوات ووسائل ، وقدرة المدرسين العلمية والفنية ، ونوع الاشراف الفني والادارى المستطاع . وفى ضوء هذه الدراسة كلها تحدد أهداف العملية التربوية فى كل صف من الصفوف المدرسية ، فى أطار برنامج المدرسة ككل ، وتحدد الدراسات وأوجه النشاط المختلفة التى يقوم بها التلاميذ فى المدرسة وخارجها لتساعد على بلوغ هذه الاهداف التى حددت .

ويراعى هذا التخطيط عدم حدوث تكرار غير ضرورى ؛ وعدم ضياع الوقت فى دراسات أو نشاط لايساعد على بلوغ الاهداف المنشودة ، كما يراعى استبعاد مالا يتمشى مع مستوى نضج التلاميذ .

والمشتغلون بهذا التخطيط أصبح عليهم أن يتنبهوا دائما الى أن حياتنا الاجتماعية والاقتصادية تمر فى الوقت الحاضر بفترة تغير سريع يتجه نحو أهداف قومية عالية القيمة . وهذا يتطلب تخطيطا تربويا مرنا يتمشى مع هذا التغيير ويجعل المدرسة مؤسسة تعمل على خدمة المجتمع ، وتساعد على بلوغ أهدافه السليمة التى ينشدها .

والتخطيط الناجح اذن لايكون مفصلا تفصيلا يقيد المدرسين والمفتشين والنظار ويحرمهم من فرص الابتكار ، وفرص التعديل بالاضافة أو بالحذف أو بالتقديم والتأخير ، أو بالتوسع أو الاجمال ، أو بالتخصيص أو بالتعميم ، أو بالتأكيد أو التخفيف فى دراسات التلاميذ وأوجه نشاطهم ، ليتمشى كل ذلك مع ظروف المجتمع الذى تخدمه المدرسة وحاجاته الاجتماعية والاقتصادية وما يحدث فيها من تغير . انه يكون خطوطا رئيسية ، وأفكارا عامة توجه وترشد ، وتوجيهات للربط بين الدراسات المختلفة للمدرسة وما يقوم التلاميذ به من نشاط .

ولا يكون التخطيط صالحا الا اذا راعى أيضا مايسمح به الوقت الذى يقضيه التلميذ فى المدرسة ، وما يمكن أن يتحقق فى سنوات الدراسة ، وما يمكن أن تغرس بذوره ويوجه التلاميذ الى استثماره فى حياتهم فى المجتمع .

المناهج وطرق التدريس :

المناهج هنا لاتقتصر فى معناها على تلك الموضوعات التى تحدد للتلاميذ فى كل مادة من المواد الدراسية فى كل صف من الصفوف ، وبعبارة أخرى لاتقتصر المناهج فى معناها هنا على المقررات الدراسية ، بل تكون مناهج بمعناها الواسع أى : الحياة التى يحياها التلاميذ داخل المدرسة وخارجها ، وتشرف المدرسة عليها وتوجهها . أو هو جميع الخبرات التى يمر بها التلاميذ فى داخل المدرسة وخارجها تحت اشراف المدرسة وبتوجيه منها . أو بعبارة أخرى هو جميع أوجه النشاط التى يقوم بها التلاميذ فى داخل المدرسة وخارجها مادامت تحت اشراف المدرسة وبتوجيه منها .

ومعنى ذلك ان المقررات الدراسية جزء من المنهج المدرسى ، جزء هام

جدا منه وليست مرادفة له . انها تختار وفق التخطيط السليم وتصبح بعد ذلك أساسا من الأسس التى تختار فى ضوئها أوجه النشاط المختلفة التى يقوم بها التلاميذ فى داخل المدرسة وخارجها ، وعلى هـذا النحو تكون المادة الدراسية وسيلة هامة تساعد على بلوغ الأهداف الاجتماعية والاقتصادية ، أو الاهداف القومية التى حددها التخطيط .

ويخطىء الذين يقولون أن المناهج المدرسية الحديثة لاتعنى بالمادة الدراسية . فالمناهج الحديثة تعنى بهـا عناية كبيرة ولكنها تختلف عن المناهج القديمة ، فى انهـا لاتجعل اتقانها غاية فى ذاته بل تجعلها وسيلة لبلوغ الأهداف التى حددها التخطيط ، كما قلنا ، وذلك بأن ننتقى منها مايناسب هذه الأهداف .

وأما طرق التدريس فهى جزء من المنهج المدرسى بمعناه الواسع الذى ذكرناه . ونقصد بطرق التدريس هنا مدلولها فى التربية الحديثة أى :

أوجه نشاط معين يقوم به التلاميذ تحت اشراف المدرس ، أو يقوم به المدرس والتلاميذ متعاونين بحيث يؤدى هذا النشاط الى تعلم كل تلميذ فى ميدان أو أكثر تعلما يميل اليه ويتمشى مع استعداداته وما لديه من قدرات .

وطرق التدريس فى التربية الحديثة تهيىء الظروف التى تراعى الفروق الفردية بين التلاميذ ، وتشجع كل تلميذ على التعبير عن نفسه كفرد وكعضو فى جماعة ، كما تهيىء للتلميذ فرصا للممارسة العملية ، واتباع الأسلوب العلمى فى كل من التفكير ومواجهة المشكلات والمواقف المختلفة واصدار الاحكام والتحقق من صحتها ، بحيث يؤدى كل ذلك الى نمو التلميذ الفرد الى أقصى حد يستطيعه فى كل ناحية من نواحيه الذهنية ، والجسمية ، والانفعالية ، والاجتماعية .

والتخطيط كما بيناه ، يعد دراسة ضرورية لتحديد خطوط رئيسية فى المناهج المدرسية . أو هـو مرحلة أساسية فى وضع هـذه المناهج . والعناية التى توجه الى هذا التخطيط معناها عناية بوضع المناهج ، ومعناها أيضا توجيه وارشاد فى تنفيذ هذه المناهج .

وبما أن طرق التدريس جزء من المنهج المدرسى كما ذكرنا ، فهى اذن تتأثر بالتخطيط المعد لكل صف من الصفوف المدرسية ، وما يرمى اليه من أهداف .

ونستطيع أن نقول اذن ان التخطيط والمناهج وطرق التدريس ترتبط بعضها ببعض ارتباطا وثيقا يتطلب أن نوجه اليها جميعها أكبر قسط من العناية ، كأجزاء من كل متماسك ، وبذلك يسهل توجيهها لتحقيق الأهداف القومية .

تخطيط المناهج المدرسية وعلاقته بالأهداف القومية :

كنا فى الماضى لانجد توجيها قوميا واضحا ، فى تخطيطنا التربوى ، ومناهجنا المدرسية ، اذ كان يغلب عليها التوجيه الغربى والأثر الاستعمارى ، فقد كان المستعمر لايعترف بأهدافنا القومية ووضع

بعض رجاله فى مناصب رئيسية ، أشرفوا منهـا على التعليم فى بلادنا ، فأصبح التخطيط ، وأصبحت المناهج (وطرق التدريس) على النحو الذى أراده المستعمر .

فقد استمر التعليم فى مدارسنا تعليما نظريا يعتمد على الذاكرة أكثر من سواها ، ولا يتصل بحياة التلاميذ اتصالا واضحا ، ولا يوجههم الى تطبيق مايتعلمونه ، ولذلك كانوا ينسونه بسرعة . ولم يساير التعليم عندنا اذن ماحدث من تقدم فى أساليب التربية وعلم النفس .

وكانت المادة الدراسية تفسر من وجهة نظر المستعمر تفسيرا جعل التلاميذ يجهلون مصادر الثروة فى بلادهم وطرق استغلالها ، فتعلموا أن مصر بلد زراعى لايمكن أن تقوم فيه الصناعة ، وأن سوق قطنه الوحيد فى انجلترا ، وأن مصر أيضا بلد فقير ضعيف يجب أن يستمر معتمداعلى انجلترا فى اقتصادياته وعلاقاته الخارجية . وحتى عينات خامات المعادن والصخور وأنواع الخشب التى كانت تستخدم أحيانا فى المدارس كانت تستورد من انجلترا مع أن معظمها متوفر فى مصر ، وذلك حتى لايعرف التلاميذ مصادر الثروة فى بلادهم وامكان استغلالها استغلالا اقتصاديا ، وكان التلاميذ لايوجهون مطلقا الى وحدة العالم العربى وتكامل أقطاره خوفا من استيقاظ القومية العربية واتجاهها ضد المستعمر وأساليبه البغيضة .

كان كل هذا فى الماضى ، أما اليوم فقد تحررنا من الاستعمار نهائيا ، واستيقظ مارد القومية العربية ، وأصبحت لنا أهداف قومية عربية واضحة سليمة عزيزة نعمل على بلوغها . وأخذت بلادنا تعالج عيوب الماضى المظلم البغيض ، ودخلنا فى عصر انقلاب صناعى سريع جديد واسع النطاق ، وبدأنا فى نفس الوقت نتوسع فى الزراعة ، وولدنا الكهرباء من خزان أسوان ، وبدأنا فى بناء السد العالى الذى سيساعد كثيرا على التوسع الزراعى ويهيىء لنا فرصة توليد قوة كهربائية هائلة تستغل فى صناعات كثيرة متنوعة تجعل لدينا مجالات يعمل فيها أعداد ضخمة من المواطنين .

لذلك كله أصبح من الضرورى أن يكون لدينا تعليم يتمشى مع هذه الأوضاع الجديدة ، ويكون لدينا تخطيط تربوى غير تخطيط الماضى ؛ ومناهج جديدة تتجه لبلوغ أهدافنا القومية . وبعبارة أدق ، لقد أصبح من الضرورى أن تتخذ هذه الأهداف القومية أساسا هاما من أسس تخطيط مناهجنا المدرسية .

وطبيعة هذا التخطيط الجديد الذىننشده لمناهجنا المدرسيةمتضمنة فيما ذكرناه عن طبيعة التخطيط . ويخطىء من يقول ان هذا التخطيط قد يتطلب تغييرا فى الحقائق والمعلومات التى ندرسها لتلاميذنا حتى تساعد على بلوغ الأهداف التى ننشدها .

اننا نقصد هنا أن نختار انسب الحقائق والمعلومات لتوضيح أهدافنا القومية من جميع نواحيها ، فتكون أهدافنا هذه هىالأساس الذى تختار المادة الدراسية تبعا له ، ونتدرج مع التلاميذ فى دراسة هذه الحقائق

والمعلومات ، ونساعدهم على استخدامهم لفهم هذه الأهداف ، وتقديرها والاسهام فى بلوغها بقدر مايستطيعون .

فنحن لاننظر الى المادة الدراسية فى المدرسة نظرة الاخصائى فيهـــا الذى يتمسك بتنظيم خاص لكل تفاصيلها ، ولا يرضى عن أى حذف فى هــذه التفاصيل مهما بدت صعوبتها . اننـــا ننظر اليها من وجهــة نظر أهدافنا المنشـــودة كما قلنـــا ، فنختـــارها على هــذا الأساس ونرتبهـــا ونختار طرق تدريسها ، ونوجه التلاميذ فيها على هذا الاساس أيضا ، فالمادة الدراسية ليست غاية فى ذاتها بل وسيلة لبلوغ أهدافنا القومية السالف ذكرها .

ويتدرب التلاميذ عمليا على استخدام مواد الدراســـة كأساس لحل مشكلات من واقع الحياة فى مجتمعهم المحلى ومجتمعهم القومى العربى ، ومعنى ذلك أن يبدأ التلاميذ فى الدراسة من مراكز اهتمامهم وما يتصل اتصالا مباشرا بحياتهم ، بحيث يصبح تعلم كل منهم وفقا لحاجاته وما يواجهه من مواقف الحياة ، أو بعبارة أخرى يصبح التدريس متمشيا مع مايعرف بالترتيب السيكولوجى للمواد الدراسية .

وتستخدم الدراسات وأوجه النشاط أساسا يجعل التلاميذ يعرفون مصادر الثروة فى البـــلاد ، ومدى استغلالها فى الوقت الحـــاضر ، وكيف تستغل أحســـن استغلال مستطاع ، وما يمكن أن يقوم به التلاميـــذ فى هــذا الاستغلال ، وندربهم عمليا على مايستطيعونه فى ذلك بحيث ننمى عندهم وعى صناعى ، ونستغل فى هذا التدريب خامات البيئة المحلية . وليس معنى هــذا أن يهمل التدريب الأساليب الحديثة فى الزراعـــة بل نوجه فريقا من التلاميذ الىهذا التدريب كذلك لنواجه التوسعالصناعى والتقدم الزراعى معا .

ولا تهمل المناهج المدرسية توجيـــه التلاميذ الى الايمان بقيم التغـير والتطور الحادثين فى مجتمعنا وضرورة التمشى مع مطالبهما بما فيه خير الفرد والجماعة .

وتعنى المناهج بأن يتحقق عند أفراد التلاميذ ما يأتى :ـ

فهم وتقدير أن العرب أمـــة واحدة ، وأن قوتهم فى تعاونهم ، وفهـــم وتقدير كل من الوحدة العربيـــة والحياد الايجابى وأمجاد الوطن العربى وفضله على العالم ، وأسس المجتمع التعاونى الديمقراطى الاشتراكى . وتبرز المناهج نواحى النقص والعيوب فىالمجتمع القومىالعربى ، ووسائل علاجها ، وتدرب التلميـــذ على دوره فى هــذا العلاج . وتتدرج المنـــاهج المدرسية مع التلميذ لتنمى لديه القدرة على فهم معنى الأحداث الجارية من الناحية القومية العربية ، والقدرة على الاشتراك الايجابى المثمـــر فى حياة المجتمع ، وتحمل مسئولية ذلك فى اقبال وسرور .

ونستطيع أن نقول الآن ان تخطيط المناهج المدرسية الذى نقصدههنا لايقوم على مجرد حماسة مؤقتـــة أو على عاطفة أثارتهـــا أحداث لفترة معينـــة من الوقت ، بل نقصـــد به خططا مدروسة مبنيـــة على التفكير والحكمة لنساعد على تكوين ذلك المواطن العربى المستنير الواعى القادر الذى ننشده .

٢ ـ بحث

العقوبات المدرسية

للدكتور محمد خليفة بركات
مدير البحوث الفنية والمشروعات

نشرنا في العدد الماضي الجزء الاول من هذا البحث الذى تناول أهم المنشورات والقوانين المنظمة للعقوبات المدرسية منذ عام ١٩٠٢ حتى عام ١٩٥٩ ـ وفيما يلي الجزء الثاني من البحث ، ويتضمن عرضا لاستفتاء يهدف لجمع البيانات والآراء عن موضوع العقوبات المدرسية أجاب عنه تلاميذ المدارس الثانوية ومعاهد المعلمين والمعلمات ، والمدرسون والنظار ، ورجال التعليم . ثم تلخيصا لبعض نتائجه من وجهة نظر المدرسين والنظار وكبار رجال التعليم .

أسلوب البحث :

لجأنا الى طريقة الاستفتاءات في هذا البحث فوضعت لذلك ثلاثة استفتاءات لجمع البيانات والآراء عن موضوع العقوبات المدرسية . أولها موجه للمدرسين والنظار ، وثانيها يجيب عنه التلاميذ من المدارس الثانوية ومعاهد المعلمين والمعلمات ، وثالثها لأخذ رأى رجال التعليم .

وكان الغرض من هذه الاستفتاءات هو أولا الوقوف على الآراء الصريحة للتلاميذ والمدرسين ورجال التعليم في الموضوع ، وثانيا توجيه النظر الى أهمية الموضوع وجوانبه المختلفة اذ أن مجرد قراءة المدرس للأسئلة يساعد على ادراكه لمشكلة العقوبات المدرسية وآثارها على التلميذ ... كما أن عملية اجابة الاستفتاءات في ذاتها تتيح الفرصة للمدرس والتلميذ للتعبير عن رأيه في هذه المشكلة بطلاقة ... وقد ظهر هذا واضحا على الأخص في اجابات كبار رجال التعليم الذين تحدثوا عن خبراتهم باسهاب في هذا الموضوع عند اجابتهم على الاستفتاء .

وفيما يلي أمثلة من الأسئلة التي شملتها الاستفتاءات الثلاثة :

أولا : أسئلة استفتاء التلميذ :

١ ـ هل توقع المدرسة عقوبة في الحالات الآتية ؟ وفي أى الحالات يكثر توقيع العقوبة ؟ (ذكرت قائمة بالذنوب التي يقع فيها التلاميذ .... في حوالى ٤٠ ذنبا مثل : التأخر في الصباح ، مشاكسة الزملاء ، عدم أداء الواجبات المدرسية ، الكذب على المدرس ، عدم الالتفات أثناء الشرح .... وهكذا)

٢ ـ يقوم بعض المدرسين بتوقيع العقوبات التالية على التلاميذ... اذا كانت قد وقعت عليك بعض هذه العقوبات فأذكر السبب الذى من أجله وقعت العقوبة .

(ذكرت قائمة بأنواع العقوبات وهى حوالى ٢٠ نوعا مثل التهديدبالعقاب ، الحرمان من النشاط المدرسي ، الانذاربالفصل من المدرسة ، العقاب البدنى ، الغرامات المالية ... وهكذا)

٣ ــ طلب من التلميذ أن يعبر عن شعوره ازاء العقوبات السابقة بأن يضع علامة تدل على شعوره (تضايقنى كثيرا ــ تضايقنى قليلا ــ لاتضايقنى)

وتبع هذا النوع سؤال آخر وهو هل أثمرت العقوبة أم لا ؟

ثانيا : أسئلة استفتاء المدرسين والنظار :

١ ــ ماهى أنواع العقوبات التى توقعها المدرسة عادة على بعض التلاميذ ؟

٢ ــ ماهى أنواع العقوبات التى لاتوافق على استعمالها فى المدرسة ؟

٣ ــ اى الذنوب الآتية توقع عقوبة بسببها على التلاميذ ؟ :

(ذكرت قائمة بالذنوب التى يقع فيها التلاميذ ... وهى نفس الذنوب الموضحة فى السؤال الاول من استفتاء التلاميذ)

٤ ــ مانوع العقوبات التى توقعها المدرسة على التلاميذ مما يأتى :
(ذكرت قائمة بالعقوبات التى وردت فى السؤال الثانى من استفتاء التلاميذ)

٥ ــ سؤال عن رأى المدرس فى الموافقة أو عدم الموافقة على توقيع العقوبات السابقة

٦ ــ سؤال عن العقوبات البدنية والراى فى الغائها ، وهل يقوم بتوقيعها ولى الأمر أو الناظر أو المدرس ، والحالات التى توقع فيها هذه العقوبات البدنية .

٧ ــ سؤال عن النظم التربوية التى يمكن أن تساعد على التخلص من العقوبات البدنية ومدى تأثيرها فى التقويم .
(وردت قائمة بهذه النظم ، مثل : اجتماعات الآباء والمدرسين ، وتقليل عدد تلاميذ الفصل ، زيادة الاهتمام بنواحى النشاط ، زيادة الخدمات السيكلوجية بالمدرسة ، الاهتمام بالميول والهوايات .... الخ)

٨ ــ اسئلة عن أثر العقوبات فى زيادة رغبة التلاميذ فى التحصيل أو عدم الاكتراث بالعمل ، وفى تقويم سلوك التلميذ المنحرف .

٩ ــ اسئلة عن المنشورات المنظمة للعقوبات ومدى اطلاع المدرس عليها .

١٠ــ اسئلة عن العقوبات البدنية وهل قام المدرس بتوقيعها ؟ وما شعوره ازاء ذلك ؟ وهل يندم على توقيعها ؟ وعن أثر العقاب على التلميذ ؟

ثالثا : أسئلة استفتاء كبار رجال التعليم :

١ ــ ماهى التشريعات التى تذكرونها والتى مرت بخبرتكم بخصوص العقوبات المدرسية ؟

٢ ــ ماهى أنواع العقوبات التى كانت سائدة بالمدارس أيام اشتغالكم بالتدريس بالوزارة ؟

٣ ــ ماهى الاسباب التى من أجلها كانت توقع عقوبة على التلاميذ عادة أيام اشتغالكم بالتدريس بمدارس الوزارة ؟

٤ ــ الرجا ذكر بعض الحوادث البارزة والمتعلقة بالعقوبات المدرسية التى مرت بخبرتكم .

٥ ــ ماهو شعور التلاميذ نحو توقيع العقاب عليهم كما لمستموه من خبرتكم ؟

٦ ــ ماهو أثر توقيع العقاب على التلاميذ كما لمستموه من خبرتكم ؟

٧ ــ ماهى الحالات التى ترون ضرورة توقيع العقاب بسببها على التلاميذ ؟

٨ ــ ماهى أنواع العقوبات التى ترون سيادتكم توقيعها على التلاميذ فى كل مرحلة من مراحل التعليم حتى يمكن تقويم سلوكهم وعلاج مشكلاتهم .

٩ ــ ماهى الأسباب المرتبطة بالنظام المدرسى وطرق التدريس التى يترتب عليها وقوع التلميذ فى أخطاء يعاقب من أجلها .

١٠ ــ ماهى الاجراءات التى ترون أن تتخذ مع المدرس الذى يوقع عقوبات ممنوعة على التلاميذ .

تطبيق الاستفتاءات :

أولا : استفتاء التلاميذ : وقد جمعت اجابات ١٣٢٩ تلميذا يمثلون المدارس الثانوية ومعاهد المعلمين والمعلمات والمعاهد العليا بمناطق القاهرة والاسكندرية والجيزة وكانت اجابة الاستفتاء تتم فى فصول الدراسة بحضور مندوب ادارة البحوث الفنية الذى يهىء التلاميذ للاجابة بحرية وصراحة ومن غير ذكر الأسماء .

ثانيا : استفتاء المدرسين والنظار : وقد اشتركت فى اجابته جميع المناطق التعليمية بالاقليم الجنوبى واختارت كل منطقة مدرسة واحدة من كل نوع من أنواع التعليم بمراحله المختلفة ، العام والفنى ، ليجيب الناظر وبعض مدرسيها عن الاستفتاء .

وقد حصلنا على الردود من ٤٥٨٢ من المدرسين والنظار منهم ١١٢٥ ناظرا ، ٣٤٥٧ مدرسا ومدرسة . وكانت الاستفتاءات تعطى للنظار والمدرسين ليجيبوا عنها ويرسلوها للمناطق أو ادارة البحوث .

ثالثا : استفتاء كبار رجال التعليم : وقد أرسلت الى عدد منهم الاستفتاءات ولكن لم تتلق الادارة سوى رد ١٢٠ منهم فقط . ولكن كانت اجاباتهم غنية بالبيانات والآراء المفيدة .

تحليل البيـــانات :

عاونتنا ادارة الاحصاء فى نقل بيـــانات اجابة الاستفتاءات على الكروت الاحصائية المعـــدة لعمليات الفرز والتبويب بواسطة الآلات الاحصائية ، وأمكن بذلك عرض النتائج فى جداول توضح مضمون الآراء المختلفة .

ولكن بعض الاسئلة من النوع الذى يتعذر معالجتـــه احصائيا بهـــذه الطريقـــة فكان لابد من تحليـــل محتـــويات الردود للوقوف على أهـــم الاتجاهات البارزة فيها وتم ذلك بمعرفة مساعدى الباحثين بالادارة .

بعض النتـــائج

أولا : أهم الاخطاء التى يعاقب من أجلها التلاميذ

دلت نتائج الاستفتاءات الموجهة للمدرسين والنظار وكبار رجال التعليم على أن الاخطاء التى يعاقب التلاميذ من أجلهـــا تختلف من حيث درجة خطورتها ومن الممكن تقسيمها الى الفئات الآتية :

١ ـ **المخالفات البسيطة** : وهى التى تصدر عن التلميذ عن غير قصـــد ولا يترتب عليها اضرار بالغير مثل :

* الخروج على النظام فى داخل الفصل أو خارج المدرسة .
* التأخر فى الصباح أو فى أول الدرس .
* عدم الانتظام فى الطابور .
* عدم تأدية الواجبات المدرسية .
* عدم احضار الكتب والادوات .

٢ ـ **المخالفات المتوسطة** : التى توحى بميـــل الى الانحراف أو الاخـــلال بالنظام ويترتب عليها أضرار بالغير مثل :

* تكرار حدوث المخالفات السابقة .
* الاعتداء على أحد التلاميذ أو الخدم .
* التفوه بألفاظ نابية أو عمل اشارات غير لائقة .
* الهروب من المدرسة أو من بعض الحصص .
* اتلاف أثاث المدرسة أو أدوات واجهزة المعامل .

٣ ـ **المخالفات الجسيمة** : التى تدل على الانحراف أو تسىء الى النظام المدرسى العام مثل :

* تكرار المخالفات السابقة .
* صدور مايمس كرامة أحد مدرسى المدرسة أو موظفيها .
* المخالفات التى تخل بنظام المدرسة .

* حالات السرقة والمخالفات الخلقية .
* التدخين بالمدرسة .
* الغش فى الامتحانات بصوره المختلفة .

ثانيا : أهم العقوبات التى يستنكر المدرسون والنظار توقيعها على التلاميذ

دلت نتائج الاستفتاءات على أن المدرسين والنظار يستنكرون توقيع العقوبات الآتية على التلاميذ :

١ ـ العقوبات البدنية بجميع أنواعها .

٢ ـ خصم درجات من نتائج الاختبارات المدرسية . لان هذا لايتصل بسلوك التلميذ ، ومن أهم قواعد العقاب أن يكون الجزاء من جنس العمل .

٣ ـ اذلال التلاميذ أمام زملائهم بالركوع على الارض أو مواجهة الحائط أو تأنيبه أمام زملائه بشكل يخدش الكرامة ويؤثر فى شخصية الطالب .

٤ ـ اخراج التلميذ من الفصل أثناء الدرس ـ لان فى ذلك تعطيل لهمته كطالب ولا يصح أن يلجأ المدرس لحرمان التلميذ من الافادة من شرحه .

٥ ـ الحرمان من بعض الحصص ـ ففى ذلك تضييع لوقت التلميذ وقد يتسبب عن ذلك فوات الشرح لبعض النقط الهامة مما يؤدى الى تخلف التلميذ فى دراسة المادة وما ينتج عن ذلك من مضاعفات .

٦ ـ حجز التلاميذ بالمدرسة بعد مواعيد الدراسة ـ اذ أن ذلك يستلزم حجز مشرفين يبقون معهم بالمدرسة ـ وفى هذا نوع من العقوبة للمشرفين ، كما أن الحجز بعد الدراسة يسبب قلق الآباء على أبنائهم الذين ينتظرون حضورهم للمنزل فى المواعيد .

٧ ـ توقيع الغرامات المالية ـ لأن عبء هذه العقوبة يقع على كاهل الآباء ـ ولا ذنب لهم فى معظم الاحيان فى أخطاء التلاميذ بالمدرسة ، وزيادة على ذلك فان بعض التلاميذ لاتسمح حالتهم المادية بالاستجابة لهذه العقوبة فى كل الاوقات .

ثالثا : أهم العقوبات التى يوافق المدرسون والنظار على توقيعها على التلاميذ

١ ـ تبليغ الوالدين بسلوك التلميذ ، فكثير من أخطاء التلميذ فى المدرسة ترجع الى أسباب وعوامل منزلية ، ولا شك أن تعاون المدرسة والمنزل فى توجيه سياسة معاملة التلميذ تضمن لنا نوعا

من السياسة الثابتة فى تنشئة التلميذ .

٢ ــ لفت نظر التلميذ الى أخطائه ومحاسبته عليها على انفراد ، ويتوقف نجاح هذه الطريقة على روح المقابلة وما يسودها من حرص على مصلحة التلميذ ، وتنبيهه لاخطائه ونصحه بالعواقب الممكن أن تترتب على تكرارها .

٣ ــ اظهار شعور الغضب من المدرس للتلميذ ، وتأنيبه وتعنيفه على خطئه بحيث يشعر بأن عمله غير مرضى عنه ويحسن أن يكون ذلك على انفراد حتى لاتخدش كرامة التلميذ بتعنيفه أمام زملائه

٤ ــ خصم درجات من السلوك ، على اعتبار أن فى ذلك اشعار التلميذ بأن أخطاءه تؤثر فى وضعه بالنسبة لزملائه .

رابعا : بعض العقوبات التى اختلفت فيها الآراء

١ ــ الحرمان من النشاط الرياضى والاجتماعى ــ فمنهم من يرى أن هذا النشاط يؤدى وظيفة تربوية وعلاجية لنفسية التلميذ ، ما يكون التلاميذ المنحرفون أحوج من غيرهم لهذا النشاط لكى يوجهوا طاقتهم الزائدة فيما هو صالح .

ومنهم من يرى أن شعور التلميذ بالحرمان من شيء محبب اليه كالنشاط الرياضى أو الاجتماعى يترك فى نفسه أثرا يجعله يقلل من أخطائه ومخالفاته حتى لايحرم ولا تفوته تلك الفرص المحببة اليه .

٢ ــ تكليف التلميذ أداء واجبات مدرسية اضافية ، فمنهم من يرى أن فى ذلك اشغال لوقت التلميذ فيما يفيده ، اذ ان تأدية الواجبات مايساعد على التقوية فى مواد الدراسة .

ومنهم من يرى أن فى هذا ضرر للتلميذ ، لانه عندما يرغم على أداء الواجبات وهو كاره لاينتج فيها انتاجا كافيا ــ وقد يؤدى ذلك الى كراهيته للمادة وللعمل المدرسى كله .

ومن المعروف أن العبرة فى العمل المدرسى المنتج ليست بكمية العمل وطول الوقت الذى يصرف فيه ، ولكن بدرجة الارتياح التى يشعر بها الشخص عند العمل ، فكلما كان العمل برغبة كلما زاد الانتاج .

٣ ــ تحويل التلميذ الى ناظر المدرسة لعقابه ، فمنهم من يرى أن فى ذلك توفير لوقت المدرس بالفصل بحيث لايضيعه على محاسبة التلميذ المخطىء ، كما أن شعور التلميذ بأنه مذنب أمام ناظر المدرسة يجعله لايعود لتكرار أخطائه .

ومنهم من يرى أن فى هذا النوع من العقوبة اظهارا لعجز المدرس عن علاج الموقف بنفسه ، مما يقلل من هيبته فى نظر التلاميذ .

٣ - إدارة المدارس النموذجية

للدكتور محمد احمد الغنام
والدكتور محمد الهادى عفيفى

عرضنا فى العددين السابقين الحركة التجريبية فى التربية ، وقيام المدارس النموذجية فى الاقليم المصرى ومبادئها واساليبها .
وفى هذا المقال نعرض بعض التفاصيل عن ادارة المدارس النموذجية من حيث وضعها داخل الاطار الادارى للتعليم العام ومن حيث بعض التنظيمات الادارية الخاصة بها .

أنشئت المدارس النموذجية لتكون حقلا لتجريب أساليب وطرق ومناهج جديدة ، تمهيدا لنشرها فى مدارس التعليم العام وفق ماتسمح به ظروف هذه المدارس .

كذلك أنشئت المدارس النموذجية لتكون فى نفس الوقت ميدانا لتدريب فئة ممتازة من المدرسين والنظار تدريبا ميدانيا ، حتى يمكن الافادة منهم بعد ذلك فى تطوير المدارس الاخرى والنهوض بمستواها .

ثم ان المدارس النموذجية أنشئت لتكون نموذجا أو منارا أو رائدا يصح أن تسترشد به المدارس الاخرى فى نشاطها ، فيكون ذلك عاملا من عوامل دفع التعليم الى الأمام .

هذه الوظائف أو الغايات للمدارس النموذجية كان تحقيقها ، وما زال ، رهنا بطبيعة الادارة التعليمية التى حظيت بها والظروف المسيطرة على هذه الادارة . ولا غرابة فى ذلك ، فالادارة التعليمية هى الوسيلة التى يمكن عن طريقها ترجمة هذه الوظائف والغايات الى واقع ، وهى الاداة التى يتم بواسطتها تحويل ما سيكون الى ما هو فعل كائن .

واذا أنعمنا النظر فى ادارة المدارس النموذجية منذ انشائها ، وجدنا لها تاريخا مكتوبا حفظته لنا مجموعة اللوائح والقرارات التى صدرت لتنظيم المدارس النموذجية ، ومحاضر الجلسات والمراسلات التى تمت بشأن هذه المدارس ، فضلا عما سجلته بعض المدارس النموذجية ، خصوصا خلال السنوات الاخيرة ، عن جهودها فى هذا الميدان . والى جانب هذا نجد للمدارس النموذجية تاريخا آخر غير مكتوب ، يتمثل فى تلك المواقف والخبرات التى عاشها وعاناها المشتغلون فى المدارس النموذجية ، والمشرفون عليها ، دون أن تسمح لهم الظروف أو تتوافر لهم الفرص لتسجيلها ، غير أنها تركت أثرها فى بعض مظاهر سلوكهم الادارى ، وفى بعض الاحاديث التى تجرى على ألسنتهم فى بعض الاحوال على سبيل الذكريات .

وهذا التاريخ غير المكتوب للمدارس النموذجية وادارتها لا يقل أهمية

عمـا هو مكتوب بالفعل • ونحن نأمل أن يتسع لنا الوقت قريبا لجمعه وتحويله الى سجل يمكن قراءته •

المغزى الادارى لانشاء المدارس النموذجية

لعل أول شيء يتبادر الى الذهن عند الحديث عن ادارة المدارس النموذجية ذلك المغزى النبيل الذى قام وراء انشاء المدارس النموذجيـة ، ألا وهو **خلق نوع من المدارس يتمتع بقدر من الحرية والاستقلال الذاتى ، ويكون تعبيرا عن الاتجاه اللامركزى الصحيح** ، فاللامركزية الصحيحة لا تـكون بمجرد منح سلطات ومسئوليات وحرية كافية للمناطق التعليميـة أو ما شابهها ، وانما تكون بتمتع كل « وحدة مدرسية » بالقدر الكافى من الحرية والاستقلال الذى يشجع على التجريب والابتكار والذى يعين على سرعـة النهوض بالتعليم فى البيئة المحلية • وعلى هـذا الاساس يمكننا أن ننظر الى المدرسة النموذجية ــ أو على الاصح الفصول التجريبية ــ التى أنشئت سنة ١٩٣٢ على أنها أول محاولة سليمة فى الاتجاه نحو اللامركزية فى التعليم ، غير أن هذه المحاولة ، وما تلاها من محاولات مشابهة ، لانشـاء مدارس نموذجية أخرى على قدر من الحرية والاستقلال ، لم يكتب لهـا النجاح المرجو منها ، للاسف ، وذلك لاسـباب خارجة عن ادارة القائمين على المدارس النموذجية والمشرفين عليها. ذلك أن الاتجاه المركزى الشديد الذى ساد وزارة المعارف فى الماضى ، فضلا عن كثرة التقلبات الوزارية ، الى جانب الاهمال الذى تعرضت له المدارس النموذجية فى بعض الاوقات من جانب المسـئولين ، حال بين هـذه المدارس ، وبين أن تنعم بالحـرية والاسـتقلال ، اللذين كانت تنشدهما وترجو منهمـا المزيد على مـر السنين .

وضع المدارس النموذجية داخل الاطار الادارى للتعليم العـام

ربما لايفيد القارىء أو يعنيه كثيرا أن نستغرق معـه هنا فى تفاصـيل ماضى المدارس النموذجية ، على قصره ، منذ نشأتها .

وربما يكفى ان نرجع الى سنة ١٩٥٠ على اعتبار أن هذه السنة تعتبر نقطة تحول فى تاريخ ادارة المدارس النموذجية ، وأن الجهود التى بذلت بعد ذلك التاريخ ، انما قامت لتصحيح ما ترتب على هـذا التحول من صعوبات .

فصل المدارس النموذجية عن معهد التربية للمعلمين سنة ١٩٥٠

ظلت المدارس النموذجية حتى سنة ١٩٥٠ (وكانت مقتصرة وقتذاك على مدارس النقراشى والاورمان) تابعة من النواحى المالية والفنية والادارية لمعهد التربية للمعلمين الذى كان بدوره تحت الاشراف المبـاشر لوزارة المعارف . وعندما أنشئت جامعة ابراهيم (عين شمس الآن) فى ذلك العام ، وضم المعهد اليها ، فصلت هذه المدارس عنه فصلا تاما ، وأصبحت تبعيتها مباشرة للادارة العامة أو المراقبات الادارية المختصـة بالوزارة ، وكادت تنخرط فى عداد المدارس العادية(١) .

---

(١) سرى هذا الوضع كذلك على روضة الاطفال التى كانت ملحقة بمعهد التربية للمعلمات بالزمالك .

استعادة معهد التربية بعض اشرافه على المدارس النموذجية

غير أن المعهد لم يسكت على هذا الوضع ، وعمل على اعادة صلته بهذه المدارس ، على اعتبار أن اشرافه عليها جزء هام من رسالته . ولم يلبث أن نجح فى اعادة بعض هذه الصلة ، فصدر بتاريخ ٣ أكتوبر سنة ١٩٥٠ قرار وزارى قضى بتشكيل لجنة برئاسة مدير المعهد (او مديرة المعهد فى حالة معهد البنات بالزمالك) وعضوية مندوب يرسله المدير العام أو المراقب العام المختص فى الوزارة وناظر المدرسة للاشراف الفنى على شئون كل مدرسة . وأعطيت اللجنة حق دعوة من تشاء من أساتذة المعهد أوالمدرسه بصفة استشارية وفق ما تقتضيه مصلحة العمل . وتسرى قرارات هذه اللجنة بالاغلبية بعد اعتمادها من المستشار الفنى بالوزارة(١) .

لكن هذا القرار الوزارى لم يؤد الى احكام الصلة والاشراف من جانب المعهد على المدارس النموذجية خلال السنوات التالية ، اذ أن لجنةالمدارس النموذجية التى نص عليها القرار لم يمثل فيها المعهد تمثيلا كافيا فضلا عن أن السلطات الفنية والادارية التىخولت لها لم تكنمحددة أو واضحة، لا سيما أن هذه السلطات كانت تمارسها بالفعل هيئات رسمية أخرى فى الوزارة ، الامر الذى نجمت عنه صعوبات تتعلق بالادارة والاشراف على المدارس النموذجية .

اقتراح معهد التربية سنة ١٩٥٢ انشاء مجلس للمدارس النموذجية : له سلطة كافية فى الاشراف الفنى والادارى :

ومن ثم تقدم المعهد أكثر من مرة بمقترحات للوزارة بأن يتولى الاشراف على هذه المدارس من الناحيتين الفنية والادارية ، وأن يتألف هذا المجلس من مدير معهد التربية للمعلمين (ومدير المعهدالعالى للتربية الفنية ومدير المعهد العالى للتربية الرياضية) وأربعة من هيئة التدريس بمعهد التربية ومدير عام التعليم الثانوى ومدير عام التعليم الابتدائى ونظار المدارس النموذجية ، ويكون اختصاص المجلس النظر فيما يأتى :

١ ــ مناهج وخطط الدراسة بهذه المدارس دون التقيد بمناهج وخطط الدراسة فى مدارس الوزارة الا فيما يتعلق باعداد التلاميذ للامتحانات العامة .

٢ ــ نظام تقدير التلاميذ ونقلهم من فرقة الى اخرى .

٣ ــ شروط قبول التلاميذ بالمدارس والرسوم الاضافية .

٤ ــ اعداد ميزانية المدارس من حيث عدد الفصول والتلاميذ والمدرسين .

٥ ــ نقل هيئة التدريس من هذه المدارس واليها .

٦ ــ اقتراح ترقية هيئة التدريس .

---

(١) قرار وزارى رقم ٩٦١٣ بتاريخ ١٩٥٠/٧/٣

٧ ـ وضع نظام لتقدير هيئة التدريس والتفتيش عليها .
٨ ـ النظر فيما يقدمه معهد التربية للمعلمين من اقتراحات بشأن النواحي الفنية والادارية بهذه المدارس ، وكذلك تنظيم المعاونة الفعلية التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس بالمعهد للاشراف على النواحي الفنية بهذه المدارس .

واقترح معهد التربية الى جانب ماتقدم تأليف لجنة تسمى « لجنة المدارس النموذجية » من مدير المعهد رئيسا وعضوية الاستاذين المشرفين على المدارس النموذجية ونظار هذه المدارس ، وذلك للاشراف على تنفيذ قرارات المجلس (بعد موافقة وكيل الوزارة المختص عليها واعتمادها من السيد الوزير) ، وتنظيم العمل في هذه المدارس وعلاقتها بالمعهد ، وتقديم الاقتراحات بشأن المسائل الواردة في اختصاصات المجلس(١) .

اكتفاء المعهد بالاشراف على مدارس النقراشي النموذجية سنة ١٩٥٥ :

غير أنه يبدو أن المقترحات السابقة لم تلق موافقة من جانب المسئولين في الوزارة خلال السنوات الثلاث التالية لعام ١٩٥٢ ، وهي السنوات التي زاد فيها عدد المدارس النموذجية الواقعة تحت اشراف معهد التربية للمعلمين ، والتي زاد فيها انشغال رجال هذا المعهد بمهام تربوية أخرى داخل المعهد وخارجه ، مما جعل اشرافه على المدارس النموذجية أمرا صعبا على الصورة التي يرتضيها لنفسه . ومن ثم أبدى المعهد رغبته في التخفف من عبء الاشراف على كل المدارس النموذجية . واختار لنفسه سنة ١٩٥٥ وحدة المدارس النموذجية الثلاث الموجودة بحي القبة (مدارس النقراشي) ، تاركا مدرستي الاورمان الاعدادية والثانوية ومدرسة المعادي الثانوية النموذجية ثم مدرسة المتفوقين للوزارة . وبقي أمر هذه المدارس معلقا حتى صدور القرار الوزاري رقم ٤٥٨ بتاريخ ١٩٥٦/٤/٢٣ بتنظيم المدارس التجريبية النموذجية .

انشاء المجلس الاعلى للمدارس النموذجية :

نص القرار الوزاري سالف الذكر على تشكيل مجلس أعلى للمدارس النموذجية من السادة : المستشار الفني لوزارة التربية والتعليم (رئيسا) ووكيل الوزارة المساعد للتعليم العام وعمداء كلية التربية وكلية البنات وكلية المعلمين بالقاهرة وثلاثة من أعضاء هيئة التدريس بهذه الكليات ، ومديري التعليم الثانوي والاعدادي والابتدائي، ومدير ادارة اعداد المعلمين والمعلمات ، وثلاثة من نظار هذه المدارس يمثلون المراحل الثلاث للتعليم العام (وقد عدل هذا القرار بقرار وزاري آخر سنة ١٩٥٩ (١) ، نص على ضم عضوية مدير البحوث الفنية والمشروعات باعتباره سكرتيرا عاما

---

(١) معهد التربية للمعلمين ، مذكرة سنة ١٩٥٢ بشأن المدارس النموذجية .

(١) قرار وزاري رقم ١٠٤٤ بتاريخ ١٩٥٩/١١/٥ بشأن تنظيم المدارس النموذجية .

للمجلس ، ومديرى الشئون المالية والادارية واثنين من كبار المفتشين واحد نظار المدارس النموذجية السابقين)

وجعل اختصاص هذا المجلس ما يأتى :

١ — تخطيط السياسة الفنية والادارية الخاصة بالمدارس النموذجية واقتراح زيادة عدد المدارس التى يشرف عليها أو انشاء مدارس نموذجية جديدة .

٢ — التنسيق بين أعمال المدارس النموذجية وادارتها ، والاشراف عليها .

٣ — رسم الخطط اللازمة لنقل التجارب الناجحة الى المدارس الاخرى وتتبعها .

٤ — اقتراح الرسوم الاضافية التى تحصل من التلاميذ على ضوء ما تتقدم به المجالس المدرسية ومجالس الآباء .

٥ — اقتراح نظم تغذية التلاميذ فى المدارس النموذجية على ضوء ما تتقدم به المجالس المدرسية .

٦ — اقتراح خطط الدراسة وتعديلات المناهج الدراسية التى تتقدم بها المدارس النموذجية .

٧ — اقتراح نظام الاشراف والتوجيه والتقويم لمن يعملون فى هذه المدارس ، واقتراح نقلهم وترقيتهم وترشيح من يرسلون منهم فى بعثات دراسية .

٨ — وضع نظام قبول التلاميذ فى حدود القواعد والنظم .

٩ — وضع نظام تقويم التلاميذ ووسائل اختيارهم .

١٠ — اقتراح الكتب الدراسية ، وكتب المكتبات على ضوء ماتتقدم به المجالس المدرسية .

١١ — بحث ماتعرضه المدارس النموذجية من مشكلات والعمل على ايجاد حلول بشأنها . ويمكن للمجلس أن يشكل من بين أعضائه أو غيرهم لجانا فرعية لدراسة هذه المشكلات .

وتكون قرارات المجلس الاعلى نافذة بمجرد التصديق عليها من السيد الوزير .

دور ادارة البحوث الفنية والمشروعات فى الاشراف على المدارس النموذجية :

كانت أول مشكلة بحثها المجلس عند انشائه سنة ١٩٥٦ هى كيفية اجتذاب المدارس النموذجية التى ترك معهد التربية الاشراف عليها الى فلكه ، وتنظيم لون من الاشراف الفنى عليها الى جانب ماتقوم به هيئات التفتيش بالوزارة . ومن ثم عهد الى ادارة البحوث الفنية والمشروعات بوزارة التربية والتعليم بالاشراف على مدرستى الاورمان الاعدادية والثانوية وعلى مدرسة المعادى الثانوية النموذجية للبنين ومدرسة

المتفوقين . ولم يلبث اشراف ادارة البحوث على المدارس النموذجية أن اتسع فشمل مدارس الاورمان الابتدائية بالقاهرة ومدارس عبد العزيز جاويش الاعدادية للبنين والشاطبي الاعدادية للبنات وجاناكليس الابتدائية بالاسكندرية .

كذلك تقرر أن ينشأ بادارة البحوث الفنية مكتب فني لشئون المدارس النموذجية يتلقى اقتراحات هذه المدارس والهيئات المشرفة عليها ، ويتولى دراستها وعرضها على المجلس الأعلى ، ومتابعة تنفيذ توصيات المجلس الاعلى وقراراته وابلاغها الى الادارات والهيئات المختصة ، كما يتعاون مع الهيئات الاخرى المشرفة على مدارس نموذجية (كليات التربية والبنات والمعلمين) على تنسيق الاشراف الفني العام على المدارس وتبادل الخبرات وتنظيم المؤتمرات الخاصة بها . وقد تم بالفعل في صيف العام الماضي (أغسطس ١٩٥٩) عقد مؤتمر للمدارس النموذجية في مدينة الاسكندرية عاد بفائدة كبيرة على المشتغلين في هذه المدارس ، اذ أتاح لهم الفرصة لعرض مشكلاتهم وبلورتها والتفكير في حلول لها ، ومراجعة أعمالهم ومفاهيمهم ، استعدادا لما سيتخذونه من خطوات في الاعوام القابلة .

لائحة المدارس النموذجية

وأصدر المجلس الاعلى بعض القرارات والتوصيات لتكون لائحة خاصة بالعمل في المدارس النموذجية ، بعضها يتعلق بهيئات التدريس من حيث تنقلاتهم وترقياتهم ونصابهم ، وبعضها يتعلق بالنشاط التربوي والتقويم ، في حين أن البعض الآخر يتعلق بالتلاميذ وأهم هذه القرارات :

(أولا) فيما يتعلق بتنقلات هيئات التدريس وترقياتهم وأنصبة عملهم

١ — يتولى المكتب الفني للمدارس النموذجية بادارة البحوث الفنية اتخاذ الاجراءات الخاصة بترشيحات تعيينات وتنقلات موظفي المدارس النموذجية بالاتفاق مع نظار هذه المدارس والمشرفين عليها والادارات المختصة وهيئات التفتيش

٢ — في حالة خلو أماكن بالمدارس النموذجية لوظائف مدرس أول أو وكيل مدرسة أو ناظر مدرسة يفضل في شغلها من يكون قدسبق له الاشتغال بهذه المدارس النموذجية مدة لاتقل عن ثلاث سنوات بشرط أن تنطبق عليه الشروط العامة المعمول بها في الوزارة

٣ — نظرا للاعباء التي تلقى على مدرسي المدارس النموذجية بسبب اشتراكهم في الابحاث والتجارب والعمل في نواحي النشاط خارج جدول الحصص العادي يكون الحد الادنى لنصاب المدرسين في المدارس النموذجية كما يأتي :

— نصاب المدرس في المدرسة النموذجية الابتدائية ٢٤ حصة
— نصاب المدرس في المدرسة النموذجية الاعدادية ١٨ حصة
— نصاب المدرس في المدرسة النموذجية الثانوية ١٦ حصة

ـ نصاب المدرس الاول فى المدرسة النموذجية الاعدادية ١٢ حصة
ـ نصاب المدرس الاول فى المدرسة النموذجية الثانوية ١٠ حصص
ـ نصاب عميد الاسرة أو المشرف ١٢ حصة

على ألا يقل مجموع مايقضيه المدرس من زمن فى المدرسة عن ٣٥ ساعة أسبوعيا .

ثانيا) فيما يتعلق بالنشاط التربوى والتقويم

١ ـ على المدارس النموذجية أن تلائم بين الطرق التربوية التى تتبعها والمناهج المقررة بحيث تغطى هذه المناهج .

٢ ـ تسجل المدارس النموذجية تجاربها ونواحى نشاطها ، وتقوم بنشرها للانتفاع بها .

٣ ـ يقدم نظار المدارس النموذجية الى المجلس الاعلى للمدارس النموذجية تقارير تتبعية دورية عن تجارب مدارسهم وسير العمل فيها وبيان أثر الاشراف الفنى عليها ومدى الاستفادة بهذا الاشراف

٤ ـ يقوم بالتوجيه الفنى بالمدارس النموذجية السادة المفتشون الاوائل المختصون بالاشتراك مع المشرف الفنى من كلية التربية أو كلية المعلمين أو ادارة البحوث . ويشترك فى التقويم المفتش الاول والمشرف الفنى والناظر

ثالثا) فيما يتعلق بالتلاميذ

١ ـ يقبل جميع التلاميذ المتقدمين الى المدرسة النموذجية من مدرسة نموذجية فى مرحلة اقل ويراعى أن تتوفر الاماكن لقبولهم فى المرحلة التالية ، واذا وجدت أماكن أخرى شاغرة فيمكن قبول تلاميذ من غير المدارس النموذجية مع التقيد بالحد الادنى المقرر للمجموع

٢ ـ لايجوز أن يزيد عدد تلاميذ الفصل فى المدرسة النموذجية على ٤٠ فى المدرسة الابتدائية ، و ٣٤ فى المدرسة الاعدادية ، و ٣٢ فى المدرسة الثانوية .

وترك المجلس لكل مدرسة نموذجية حرية التصرف داخل هذا الاطار فى رسم خططها وعمل تنظيماتها المتعلقة بالمدرسين والتلاميذ واجراء تجاربها ، وتنمية علاقاتها بالآباء وبالمجتمع المحلى .

مدى تمتع المدارس النموذجيه بشخصية مستقلة

ومع ان انشاء المجلس الاعلى للمدارس النموذجية ، وما أوصى به من تنظيمات واتخذه من قرارات ، يعتبر خطوة فى سبيل تكوين شخصية مستقلة مستقرة لهذه المدارس ، الا انه لايمكن القول أن المدارس النموذجية قد نعمت بالفعل بالاستقرار والاستقلال اللازمين لها كمدارس تجريبية رائدة فى ميدان التربية . فالسلطات الممنوحة للمجلس الاعلى

للمدارس النموذجية وقراراته يحدها واقع هذه المدارس من حيث وضعها داخل الاطار الادارى للتعليم العام . فميزانية المدارس النموذجية ليست مستقلة عن ميزانية التعليم العام ، ومناهجها مفروضة عليها من الوزارة ولا يمكنها أن تغير أو تبدل فيهـا وفق ماتراه صالحا لهـا ، وقيود الامتحانات — خصوصا الامتحانات العامة — مفروضة عليها بحيث تلزمها بالاتجاه وجهة معينة لامحيد عنهـا ، وتنقلات مدرسيها وترقياتهم فى يد هيئات التفتيش بالوزارة ، وتقويم عمل المدرسين يوجد أساسـا فى يد المفتشين ، والهيئات المشرفة الفنية الاخرى حظها ضئيل من التوجيه والتقويم .

كل هذا يجعل المجلس الاعلى والمدارس النموذجية فى موقف لاتحسد عليه من حيث ادارتهـا ، ولقد عبر السـادة نظار المدارس النموذجية ومدرسوها فى استفتاء وجه اليهم بشـأن المشكلات التى تواجههم (أثناء انعقـاد مؤتمر المدارس النموذجية صيف عام ١٩٥٩) عن المتـاعب التى تصادفهم بسبب هذا الموقف فيما يلى :

١ — مشكلة تعدد الجهات التى تتبع لهـا المدارس النموذجية مما يزيد من أعبائها ، ومن تعارض القرارات التى تصل اليها .
٢ — مشكلة ربط ميزانية المدارس النموذجية بالميزانية العامة للتعليم ، وعدم وجود ميزانية مستقلة لهذه المدارس مما يجعل من الصعب عليها أن تتوسع فى تجاربها ، وأن تنهض بمرافقها .
٣ — مشكلة عـدم استقرار هيئات التدريس بالمدارس النموذجية بسبب كثرة التنقلات التى تعملها هيئات التفتيش .
٤ — مشكلة وجود بعض المدرسين غير الصالحين ، وعدم الدقـة فى اختيارهم .
٥ — مشكلة عدم توفر العدد الكافى من المدرسين فى المدارس النموذجية مما يؤدى الى شحن الجداول الدراسية وأثقال كاهل المدرسين بالعمل .
٦ — مشكلة الملاءمة بين المنـاهج المقررة والاتجاهات التربوية التى تعمل المدارس النموذجية على تحقيقها والتجريب فيها .
٧ — مشكلة تعدد هيئات التوجيه وطريقته ، وعدم تفانيه فى الوقت نفسه .

الادارة الداخلية للمدرسة النموذجية

وعلى الرغم من هذه الصعوبات وغيرها مما واجهته المدارس النموذجية ، فقد استطاعت بعض هذه المدارس فى كثير من السنوات أن تضرب مثلا فى حسن ادارتها بفضل ماتوفر لهـا من نظار صالحين ، وما غلب عليهـا من مدرسـين متحمسين ، فاسـتطاعوا أن يجعلوا مدارسهم نموذجا لعلاقات انسانية طيبة قوامها احترام شخصية التلاميذ والمدرسين واتاحة الفرصة لهم للاشتراك فى ادارة المدرسـة وتوثيق روابط الاتصال بأوليـاء الامور وأهالى البيئة .

والى المدارس النموذجية يرجع الفضل فى تطبيق بعض التنظيمات التى تبنتهـا المدارس فيما بعـد مثل مجالس الطلبة ومجـالس الآباء ومجالس المدرسين ومحاكم الطلبة ونظام الاسر وغير ذلك .

التربية عند برتراند رسل

للاستاذ عبد الرشيد الصادق

« برتراند رسل » هو احد كبار الفلاسفة فى القرن العشرين . وهو صاحب اتجاه فى الفلسفة هو الاتجاه التحليلى . وبجانب نظريته فى الطبيعة وتحليلاته المنطقية والرياضية ، له آراء فى السياسة والاجتماع والاخلاق والتربية .. والغرض من هذا البحث هو دراسة نظريته التربوية وبحث علاقتها بفلسفته ككل . ولعلنا نستطيع بفضل عرض النظرة التربوية لهذا الفيلسوف أن نتخذ رايا فيها بعد تقويمها ومقارنتها بغيرها من فلسفات التربية .

كثيرا ماتوضع الفلسفة موضع السؤال • وكثيرا مايتساءل الناس ويشاركهم فى ذلك الفلاسفة أنفسهم : ماهو موضوع الفلسفة ؟ وما قيمتها ؟ والكثير ينكر أن لها موضوعا ويرفضها ، أو يضيق من مهمتها الى أقصى حد • وكاتب هذا البحث لا يريد أن يجيب على هذه الاسئلة ، ولا يريد أن يناقش مايجاب عليها من أجوبة ، ولا يريد أن يدافع عن الفلسفة ، لكنه سيقبل الفلسفة كحقيقة واقعة متمثلة فى كتب الفلاسفة ، وسيحاول أن يحلل ويناقش نظرية التربية كما نجدها لدى فيلسوف معاصر هو «برتراندرسل» مراعيا أن ينظر الى هذه النظرية فى ضوء فلسفته ككل ، وفى ضوء التربية المعاصرة على وجه العموم ، هادفا من وراء ذلك الى تبيان مايقوم به أحد الفلاسفة من دور فى مجال التربية • ذلك أننا لن نجد فيلسوفا كبيرا منذ أفلاطون حتى وقتنا الحاضر لم يتناول التربية ولم يتخذ فيها رأيا • وعلينا أن نبحث آراء الفلاسفة فى التربية وأن نناقشها وأن نسلم بها كأمر واقع لا مفر من مجابهته •

ورسل هو أحد الفلاسفة الذين تناولوا التربية بالبحث ، ويتخذ مكانه فى ميدان التربية فى القرن الحالى الى جانب أقطابها الكبار مثل : ديوى وهوايتهد • ولعله من بين فلاسفة التربية فى القرن الحاضر أكثرهم نصيبا من الضجة التى تثار حول الآراء الفلسفية • بل يمكننا أن نقول انه لم يفز بشهرته بين عامة الناس الا عن طريق كتبه التى يناقش فيها مشاكل الانسان من سياسة وأخلاق وتربية • ويبدو أن كتبه الفلسفية البحتة لم تفز الا باطلاع الخاصة ، بل وخاصة الخاصة ، بالرغم من الاهمية التى يعلقها عليها كاتبها ، وبالرغم من اعتباره اياها هى فلسفته بحق وحقيق (١) • ويبدو

(١) نجد دليلا واضحا على هذا فى كتاب ظهر حديثا (١٩٥٩) لرسل بعنوان : « فلسفتى كيف تطورت » وستظهر له قريبا ترجمة عربية بقلم كاتب هذا البحث ، وفى هذا الكتاب يؤرخ رسل ويحلل تطوره الفلسفى ، مهملا كل ماقاله فى السياسة والاخلاق والتربية

اذن أن الناس قد فصلوا كتب الفيلسوف الى قسمين ٠ لكن الانفصال بين مؤلفات الفيلسوف يضرب بجذوره الى ماهو أعمق من هذا المستوى ٠ فالفيلسوف نفسه يفصل بين آرائه ، وينظر الى ماكتبه نظرة ثنائية تفصل جانبا عن جانب ، ولعلها تفضل جانبا على جانب ٠ يقول رسل : «مهما كانت حريتنا محدودة فى مجال السببية ، فاننا لسنا فى حاجة لان نسلم بأى تحديدات تحد حريتنا فى مجال القيم : فالشيء الذى نحكم بانه خير فى ذاته ، يمكننا أن نواصل حكمنا عليه بالخير ، دون اعتبار لاى شيء عدا مشاعرنا » (١) . فكأن رسل يفصل بين مجالين : مجال السببية ، أو لنقل المجال الفيزيقى حيث يكون الانسان محدودا بوقائع وعلاقات خارجة عن ذاته ، ولا دخل له فى مجراها ، وبين مجال آخر هو مجال القيم والمعايير حيث يكون الانسان هو السيد الوحيد ، وحيث يتخطى نطاق السببية ، ليبتنى عالما مثاليا جديرا بعبادته ، وتقديسه (٢) ٠ ويشرح أستاذنا الدكتور زكى نجيب هذه الفكرة فيقول « وهكذا ترى أن ثمة عالمين يعيش فيهما الانسان ، يختلف الواحد منهما عن الآخر اختلافا بعيدا ، أولهما هو عالم الطبيعة ، وثانيهما عالم القيم ، يعيش الانسان فى عالم الطبيعة جزءا منه ، فأفكاره العقلية وحركاته البدنية خاضعة لنفس القوانين التى تسير بمقتضاها الذرات والنجوم ، وأما فى عالم القيم فالطبيعة كلها لاتزيد على أن تكون جزءا من مملكة فسيحة الارجاء يجلس الانسان على عرشها ويفرض عليها ماشاء لها من معايير ، فهناك تكون الكلمة العليا لاذواقنا وخيالنا وتقديرنا ولا يمكن لقوة خارج أنفسنا أن تصف أحكامنا تلك بالضلال والخطأ ، نحن الذين نخلق قيم الخير وقيم الجمال ونخلعها على الاشياء ولا سلطان علينا فى ذلك ، فبينما نحن فى عالم الطبيعة أشياء كسائر الاشياء الخاضعة لقوانين لم تكن من صنعنا ، ترانا فى عالم القيم ، عالم الخير والجمال ، ملوكا ذوى سلطان نحكم بما نشاء بغير حساب » (٣) والنتيجة التى تترتب على هذا هى أن لرسل منطقا تحليليا ومذهبا فلسفيا فى الطبيعة من ناحية ، وله من ناحية أخرى مجموعة من الآراء فى السياسة والاخلاق والتربية لارابط بينهما فى رأى الفيلسوف ، وفى رأى الدكتور زكى نجيب محمود (٤)

واذن فالانسان حر حرية مثالية معيارية يجب أن تكون أساسا للنظم السياسية والاخلاقية ، والتربوية ٠ هذا هو المبدأ الاساسى فى فلسفة رسل التى تتعلق بالميدان الثانى من الميدانين اللذين بيناهما فيما سلف ٠ والمجتمع المثالى ـ فى نظر رسل ـ هو الذى يكفل للفرد حريته فى شتى الميادين ٠ والنظام الاجتماعى الذى يعتدى على هذه الحرية مجتمع غير عادل ، وليس بالمجتمع الذى يرضى الفيلسوف ٠ هذا من ناحية المعايير ، أما اذا نظرنا الى الامر من حيث الواقع ، ومن حيث الاوضاع القائمة بالفعل ، فان رسل يتصور صراعا وتناقضا بين الفرد والجماعة ، بين حرية الفرد وبين مصلحة

---

(١) رسل ، « موجز الفلسفة » ، الطبعة السابعة عشر ، ص ٣١٢ .

(٢) ارجع الى المقالة التى كتبها رسل بعنوان « عبادة رجل حر » ، نشرت فى كتاب « التصوف والمنطق » .

(٣) زكى نجيب محمود ، « رسل » ، ص١٢٥ ، ص ١٢٦

(٤) سأحتفظ لنفسى بحق مناقشة هذا الرأى فى نهاية البحث .

الجماعة . ويرى أن النظم السياسية الراهنة ، والاوضاع الاجتماعية الحالية ان هى الا مؤامرة على حرية الفرد وقمع لامكانياته . فكل نظام اجتماعى يحاول بشتى السبل سواء كانت دعاية أو تربية الى صب الجيل الجديد فى قالب الجيل القديم ، أو الى خلق « المواطن الصالح » . والمواطن الصالح فى عرف المجتمع هو المواطن الذى لا يخرج على الجماعة ، ولا يثور ، ويخضع لقوة الدولة ، ولسلطة رجال الدين . واذن فهناك تعارض بين تربية «المواطن الصالح » ، وتربية الفرد الصالح (١) .

ويمكننا أن نتعمق هذه الفكرة اذا نحن بحثنا موقف رسل من الدولة والقانون . يقول رسل « الحكومة والقانون يتألفان فى صميمها من تقييدات على الحرية ، والحرية هى أعظم أنواع الخير السياسى » (٢) . ولعل الكثيرين يعتمدون على نص مثل هذا لاتهام رسل بالفوضوية . والواقع أنه ليس فوضويا ، فهو لا يريد ـ مثل الفوضويين ـ ازالة الدولة كلية ، لكنه يريد أن يحتفظ بالدولة فى صورة من الصور لضرورتها فى بعض الشئون الاجتماعية ، وللزومها فى حماية كيان المجتمع ، ودرء بعض الاخطار ، ولمعالجة بعض الشئون التى لا يمكن للافراد كل على حدة أن يقوموا بها كشئون الحرب والسلم والجمارك . وهو يقول « يبدو أن الدولة مؤسسة ضرورية لاغراض معينة على الرغم مما يسوقه الفوضويون من حجج » (٣) . وليس فى موقف رسل من الحكومة تناقض . كل مافى الامر أنه يرى أن الحكومة والقانون شر لابد منه . صحيح أنهما يقيدان حرية الفرد ، ويعوقانه عن النمو الكامل ، لكنه لابد من صورة من صور الحكومة ، وصورة من صور القانون تحد فيهما سلطة الحكومة الى أقصى حد ممكن ، وتطلق حريات الافراد الى أكبر حد ممكن . فرسل اذن ليس فوضويا . هذه ناحية . الناحية الاخرى التى نحب أن نبرزها هى أنه ليس ديمقراطيا ، اذا كانت الديموقراطية هى مانراه من أوضاع اجتماعية وسياسية فى البلدان التى تزعم أنها تطبق الحكم الديمقراطى ، أو أن الديمقراطية التى يعارضها رسل هى الديمقراطية الموجودة فى المجتمع الرأسمالى الاحتكارى ، الديمقراطية القائمة على التمثيل النيابى . وبصرف النظر عما يقوم على هذه الديمقراطية من اعتراضات من الوجهة الاقتصادية ، فان رسل يرى فى هذه الديموقراطية عيبين كامنين فيها بحكم نظام التمثيل النيابى . ففى البرلمانات يتحكم التهكم والنفاق والمغالطة فيما يقوله الاعضاء ، أضف الى ذلك ـ من ناحية أخرى ـ أن أعضاء البرلمان قمينون بأن ينسوا اهتمامات الناخبين ، ومطالب الجمهور ، ويقبعون فى مجالسهم التشريعية بعيدا عن الشعب ليخدموا مايسمونه « بالمجتمع ككل » ، وكأنه شىء غير الفئات والافراد (٤)

---

(١) رسل ، « التربية والنظام الاجتماعى » . ص ٩ ـ ١٠ . عن كتاب « رسل » للدكتور زكى نجيب محمود . ص ١٧٠ ـ ١٧١

(٢) رسل ، « سبل الحرية » . ص ١٢١ .

(٣) نفس المصدر السابق . ص ١٤٤ .

(٤) نفس المصدر . ص ١٤٠ ـ ١٤١ .

هذا هو الاساس الاجتماعى السياسى الذى لابد منه لفهم فلسفة رسل فى ميدان التربية • ذلك أننا لن نتمكن من فهم فلسفته التربوية فى خطوطها العريضة وفى كثير من تفاصيلها الا على هذا الاساس • يجب أولا أن نعرف موقفه من الحكومة ومن القانون ، ويجب ثانيا أن نفهم معنى الحرية التى يجب أن يقيم عليها النظام السياسى الاخلاقى التربوى • ويمكننا أن نضيف الى ماتقدم نقطة جديدة مهمة فى فهمنا لفلسفة التربية الرسلية ، تلك النقطة هى مسألة قيمة الفرد فى الاطار الاجتماعى • فرسل يرى أن للفرد قيمة فى ذاته دون أى اعتبار آخر ، وينقد كل نظام من نظم التربية لايؤكد هذه القيمة أو يجنى عليها • وهذا نقد أساسى يقدمه رسل اعتراضا على بعض النظم التربوية التى ناقشها فى كتبه ، من هذه النظم نظام التربية اليابانى فى العهد الامبراطورى ، ونظام التربية لدى «الجزويت» أو طائفة «اليسوعيين» كما تسمى بالعربية • فهذان النظامان من التربية لم ينظرا الى الفرد بوصفه ذا قيمة فى ذاته ، وهدفا من العملية التربوية ، ولكنهما اتخذاه وسيلة لتحقيق أغراض سياسية أو اجتماعية أو دينية ، هذا فى الوقت الذى يعترف فيه رسل بأنهما قد نجحتا فى تحقيق أغراضهما ، وبأنهما قد اختارتا أكثر الوسائل ملائمة للوصول الى غاياتهما • يقول « وينشأ الضرر — كما هو الحال فى التربية اليابانية ، وتربية « الجزويت » — من النظر الى التلاميذ على أنهم وسائل لغايات ، وليسوا غايات فى ذواتهم • وينبغى على المدرس أن يحب تلاميذه أكثر من حبه لدولته أو لكنيسته ، والا لم يكن مدرسا مثاليا » (١)

وقد يبدو لنا من التحليل السابق ومن الاقتباسات التى نقلناها عن مؤلفات رسل — أقول قد يبدو لنا أن رسل يؤمن بأن الانسان الفرد خير بطبيعته ، وأن عيوبه وشروره انما ترجع الى المجتمع الذى يحيا فيه • وقد يتبادر الى أذهاننا أن رسل يذهب فى فلسفته عن الطبيعة البشرية مذهب روسو • لكن الامر ليس على هذا النحو • والواقع أن رسل لا يصف الطبيعة البشرية بالخير ، ولا يتهمها بالفساد • صحيح أنه ينتقد النظام التربوى السائد فى انجلترا ، ذلك النظام القائم على التعاليم المسيحية ، والذى ينظر الى الانسان نظرة مشوبة بالحذر وسوء الظن لانه آدمى يحمل بذور الخطيئة الاصلية (٢) وصحيح أن رسل يدفع هذه النظرة بكل قوة ، ويسخر من ممثليها فى مجال التربية ، لكن ليس معنى هذا أنه يذهب الى الرأى المناقض • كل مافى الامر أنه يرى الانسان مجردا من الخير ومن الشر • فالطفل يولد خاليا من هذا وذاك ، عبارة عن مجموعة من الافعال المنعكسة ، والاستعدادات التى يمكن أن توجه نحو الخير أو نحو الشر وفقا لما تلاقيه من خبرات ، ولما تكتسبه من عادات (٣) • نضيف الى ذلك أن فيلسوفنا يرى الخير والطبيعة فى أمور كانت التربية التقليدية تراهما شرا وشذوذا • ويتضح هذا فى موقف الفيلسوف من الجنس ، ومن التربية الجنسية • ولا نريد أن ندخل فى تفاصيل هذا

---

(١) رسل ، « فى التربية » ص ٤٥

(٢) نفس المصدر . الصفحات ٣٠ ومايليها

(٣) نفس المصدر • صفحة ٣٣ •

الموقف ، ولكن يكفى أن نشير الى أنه موقف يتعارض مع وجهة النظر التقليدية (١) .

فاذا تساءلنا بعد ذلك عما هي التربية عند رسل كان الجواب سهلا قريبا من متناولنا . فهو نتيجة تترتب على ماأسلفنا من مبادىء . يقول رسل «قوام **التربية هو تنمية الغرائز لا قمعها . فالغرائز الانسانية ذات طبيعة غامضة جدا ، ويمكن اشباعها بطرق شتى . وتتطلب معظم الغرائز لارضائها نوعا** من المهارة . فسر التعليم اذن – بقدر مايؤثر فى الشخصية – هو أن يهب الانسان تلك الانواع من المهارات التى يمكنها أن تؤدى الى استخدامه غرائزه على وجه نافع » (٢) . معنى هذا أن غرائز الانسان ليست خيرة ، وليست شريرة ، وأنها « محايدة » بهذا المعنى ، ويمكننا أن نوجهها فى اتجاه الخير أو فى اتجاه الشر . وعملية التربية ليست معاداة لهذه الغرائز ، لكنها تنمية لها فى الاتجاه الصحيح ، على أن نتذكر دائما أن الاتجاه الصحيح ليس هو صب الافراد فى القالب الذى يرضى عنه المجتمع ، لكنه تنمية الغرائز فى الاتجاه الذى يجعل من التلاميذ « أفراد صالحين » . ويمكننا أن نوضح هذه الفكرة بمثال تطبيقى نتخذه من رأى رسل فى مسألة العقاب . كانت التربية التقليدية تجعل للعقاب دورا رئيسيا فى العملية التربوية ، وقد يشتد هذا العقاب فيصل الى الضرب والحبس ، والتجويع . وتفسير هذا واضح فى التربية التقليدية مادامت تنظر الى الانسان نظرتنا الى الشرير ، ومادامت تجعل من الفرد وسيلة وليس غاية فى ذاته . لكن رسل لايرى للعقاب هذا الدور الرئيسى ، ويرى أن دوره طفيف جدا فى العملية التربوية (٣) ، ولكنه لا يطالب بالغاء العقاب نهائيا من العملية التربوية . الا أن العقاب الذى يستبقيه رسل عقاب لا يتعدى على كرامة الفرد وحريته ، ويتيح له فرصة الاختيار ، ومعرفة الخطأ لا النقمة على الآخرين ، وتحدى رغباتهم . وليس معنى هذا أيضا انه يطالب الوالدين ، أو القائمين على تربية الطفل بتدليله ، واستخدام التشجيع بدلا من العقاب . فالتشجيع أيضا لا يفيد فى عملية التربية الا اذا وضع فى موضعه الصحيح . معنى هذا ألا نشجع الطفل فى كل الامور . فهناك من الامور مايجب أن يؤديها على خير وجه ، ويجب أن يفهم أن عليه أن يؤدى هذه الامور دون توقع تشجيع من المحيطين به . وانما يكون التشجيع حيث يأتى الطفل بعمل غير عادى يتفوق فيه . هنا يكون التشجيع مجديا ، وواجبا لكى ينتقل الطفل الى مستوى أعلى من التفوق (٤)

ويمكننا أن نصل الى نظرة أنفذ فى فلسفة رسل التربوية اذا نحن تبينا موقفه من التربية الحديثة وقارناه بغيره من المشتغلين بفلسفة التربية أو المتصلين بهذا الميدان . ونجد فى كتابه « فى التربية ، وخاصة فى الطفولة المبكرة » فصلا بعنوان « مسلمات النظرية التربوية الحديثة » . وفى هذا الفصل يحلل رسل التربية الحديثة الى مسلماتها الاساسية مقارنا اياها

---

(١) يستطيع القارىء أن يرجع الى فصل « التربية الجنسية » فى كتاب « فى التربية » لرسل .

(٢) « فى التربية » . ص ١٠٢ .

(٣) نفس المصدر . ص ١٣٤ .

(١) نفس المصدر . ص ٢٩ .

بالتربية التقليدية . ومن هـذا الفصل يمكننا أن نلخص نقاطا ثلاث فيها تفترق التربية الحديثة عن التربية التقليدية :

أ ـ ديموقراطية التعليم :

يرى رسل أن ديموقراطية التعليم لم تبلغ مداها الا فى التربية المعاصرة حيث لكل فرد حق فى التعليم ، وحيث توضع نظم التعليم ومناهجه على نحو عام يصلح للتطبيق على جميع أفراد المجتمع أو غالبيتهم . وصحيح أن روسو ولوك هما أكبر مصلحين للتربية قبل القرن التاسع عشر . فهما قد أصلحا كثيرا من الاخطاء التى وقعت فيها التربية قبلهما ، واتجهـا بالتربية اتجاها ليبراليا ديموقراطيا ، لكنهما لا يمضيان فى هـذا الاتجاه كما يمضى رجال التربيـة المحدثون . فهما فى مؤلفاتهما يفترضان فردا واحـدا يتوفر على تربيته معلم فى سائر مراحل تربيتـه . وواضح أن هـذا المنهج لا يتفق وديموقراطية التعليم والرغبة فى تطبيقه على نطاق شامل . فالمنهج التربوى الذى يقترحه روسو أولوك لا يمكن أن يتوفر الا لافراد معدودين من الطبقة الارستقراطيـة . ذلك أن المفكرين قد فشـلا فى تطبيق مبدأ الديموقراطية تطبيقا ديموقراطيا . فالتطبيق الذى اقترحناه لايمكن أن يتـم فى مجتمع تسوده العدالة ، لانه محال ـ من الناحية الحسابية ـ أن يختص تلميذ واحد بعناية مدرس دون غيره من التلاميذ .

ب ـ المعرفة منفعة :

المسلمة الثانية التى تقدم عليها التربية المحدثة هى ربط المعرفة بالمنفعة ، واختيار مواد الدراسة ، وطرق تدريسها فى ضوء هذا المعيار . وبينما كان التعليم التقليدى منصبا على الكلاسيكيات ، نجد التعليم المعاصر منصبا على العلوم . أو بعبارة رسل كان التعليم « من قبيل الحلية »
وأصبح تعليما « نافعا » « » . فقد كان الانسان الذى تهدف الى تكوينه التربية التقليدية هو « السيد المهـذب » أو
« السيدة المهذبة » « » . وهـذا هدف ارستقراطى للتربية ولا يصلح هدفا لتربية ديموقراطية .

ج ـ الإهتمام بالطفولة المبكرة :

فقد تغيرت الآن فكرتنا عن تربيـة الاخلاق وعن الفضيلة . فقـد كانت النظرة الاخلاقية التقليدية تفترض انسانا تدفعه الى الشر نوازع طبيعية ، وأنه لايكون فاضلا الا اذا تحكم بارادته فى هـذه الدوافع وتسلط عليها . معنى هذا أن اقتلاع هذه الدوافع كان مستحيلا ولكن كان من الممكن كبحها فحسب . لكننا الآن لا ننظر الى الامر على هذا النحو ، وأصبحنا نؤمن بأن التربية يمكن أن تقوم بدور فعال فى تكوين الخلق ، وبأن الاطفـال يولدون فيهم استعدادات يمكن أن تنمى فى اتجاهات حسـنة أو سيئة . والمرحلة المبكرة من الطفولة هى أصلح فترة يمكن فيها توجيه هـذه الاستعدادات . وترتبط هذه الفكرة بنظريات فرويد وتأكيدها اهميـة المرحلة المبكرة من الطفولة .

د ـ فكرة النظام

ـ كانت فكرة النظام فى التربية التقليدية هى أن يؤمر الطفل بالقيام بما يكرهه أو بالامتناع عما يحبه ، ويكون العقاب البدنى نصيبه اذا عصى ماأمر به • ويخطىء الكثيرون اذ يعتقدون أن التربيـة المحدثة قد تخلت عن مبدأ النظام • ويقول رسل انه كان يعتقد دائما أن مدام « منتسورى » قد تخلت عن النظام فى مدارسها ، وأنه كان يعجب لها كيف يمكنها أن تسيطر على غرفة مليئة بالاطفال (١) ، لكنه عندما قرأ ماكتبته بنفسها عن طريقتهـا أدرك أنها لم تتخل عن النظام • والفكرة الحديثة فى النظام هى ألا نلجأ الى التخويف والعقاب فى تعليم الطفل النظام ، ولكن هى تكوين عادات حسنة فى الطفل عن طريق خبرات مفيدة ووسائل محببة الى نفس الطفل ، بحيث تصدر قواعد الطفل عن نفسه لا أن تفرض عليه فرضا • فالتربية الحديثة لم تتخل عن النظام ، ولكنها غيرت الطريقة التى يتم بها النظام (٢)

هذه هى الاسس التى تقوم عليها التربية المحدثة فى رأى رسل • واذا نحن عرفنا موقفه من هـذه الاسس ، استطعنا أن نكون فكرة صـحيحة عن فلسفته التربوية :

ان رسل لا يقبل هذه الاسس كما هى ، ولا يسلم بها دون جدال وتعديل فهو أولا يفهم الديموقراطية فى التعليم فهما خاصا اذ يفرق بين تعميم التعليم على أساس المسـاواة وتكافؤ الفرص وبين التطبيق الميكانيكى للمسـاواة • فالاطفال ـ فى رأيه ـ يختلفون فيما بينهم اختلافات فردية ، وكذلك الحال فى المدرسين ، وليس من الملائم أن نحاول التسوية بينهم تسوية كاملة بحيث نتيح لهم كلهم ـ مثلا ـ فرصة التعليم العالى (٣) ثم ان رسل لا يقبل فكرة المنفعة فى التربيـة قبولا كاملا • فهو يرى أن بعض فروع المعرفة قيمة فى ذاتها دون اعتبار لمنفعتها وذلك مثلا الرياضة البحتة ، ويرى أن فى الاطفال حب استطلاع طبيعى لا يهدف الى منفعة ، وينبغى أن نستغل هـذه النزعة كلما أمكن ذلك • يقول « الفصل بين المعرفة والحياة شىء يؤسف له بالرغم من أنه لا يمكن تجنبه كلية أثناء سنى الدراسة • وحيثما يكون تجنب الفصل متعذرا ينبغى أن نعقـد أحاديث من وقت الى آخر حول منفعـة المعرفة التى تكون موضوعا للبحث ـ فاهمين « المنفعة » فى أوسع معانيها • لكننا بالرغم من ذلك ينبغى أن نفسح مجالا رحبا لحب الاستطلاع الخالص الذى لم يكن من الممكن بدونه أن نكتشف جانبـا كبيرا من أكثر الجوانب قيمـة مثال ذلك الرياضة البحتة » • فهنالك قدر كبير من المعرفة يبدو لى قيما فى ذاته بمعزل تماما عن أى منفعة يمكن أن يؤدى اليها • وليس ينبغى لى أن أشجع النشأ على أن يبحثوا بحثا دقيقا فى كل معرفة عن غرض من ورائهـا •• » (١) • وليس من الغريب بعد ذلك أن يرى رسـل أن الدراسة يجب أن يكون لها منهجان : منهج أساسى يدرس فيه التلاميذ العلوم الخالصة التى لها قيمة فى ذاتها ، ومنهج فرعى يدرسون فيه مواد مفيدة من الناحية العملية مثل معرفة

---

(١) نفس المصدر السابق • ص

(٢) راجع الفصل الاول من نفس المصدر السابق لكى تجد عرضا أوفى لهذه المبادىء •

(٣) نفس المصدر السابق • ص ٢٢٦

العمليات الزراعية ، والالفة بالحيوان والنبات ، والعناية بالحدائق ، وعادات الملاحظة فى الريف وما الى ذلك (٢)

نضيف الى ذلك أن رسل يشـــجع الاهتمام بالطفولة المبكرة ، ويصب عنايته فى كتابه « فى التربية » بتربية الاطفال فى سنواتهم الاولى ، ويرى أنه ينبغى أن يتم تكوين أخلاق الطفل كلية فى الســنوات الست الاولى من حياته (٣) لكنه لا يتفق مع فرويد من الناحية النظرية (٤) أما موقفه من فكرة النظام فى التربية الحديثة فهو موقف المؤيد تماما . يتمثل هذا التأييد فى اعجابه الذى أشرنا اليه بالنظام المطبق فى مدارس مدام « منتسورى » . وفى الملاحظات التى يقدمها فى ثنايا الكتاب عن تربيته لابنائه ، وفى الطرق التى يعلمهم بها النظام ، وهى طرق تتفق مع الفكرة التربوية الحديثة .

وعلينا الآن أن نعلل موقف رسل من أسس التربية الحديثة كما شرحها اذ لابد أن نتساءل : لماذا يفرق رسل بين الديموقراطية ، وبين الميكانيكية فى تطبيق مبدأ المساواة ؟ ولماذا يفصل بين المعرفة والمنفعة ؟ وما سر اختلافه مع فرويد واعجابه بنظام « منتسورى » ؟ كل هذه أسئلة ينبغى أن نواجهها اذا أردنا أن نحصل فهما كاملا بفلسفة رسل التربوية وبمكانه فى عالم التربية الحديثة . ولكى نجيب على هذه الاسئلة ، لابد من أن ننظر اليها فى ضــوء فلسفته ككل . ولنبدأ بالسؤال الاول :

لماذا يفرق رسل بين المساواة وبين الميكانيكية فى تطبيق مبدأ الديموقراطية؟

لعل الاجابة على السؤال تكون واضحة فى ضــوء ما أسلفناه عن فلسفة رسل السياســة ورأيه فى أهداف التربيــة . فالتربية السليمة ـ فى رأى رسل ـ هى التى يكون الهدف منها تكوين « أفراد » لا « مواطنين » ، وهى التى تنمى امكانيات الفرد الى أقصى حد ممكن ، وليست التى تحاول أن تصب التلاميذ فى قوالب متشابهة يرضى عنها المجتمع والسلطة الحاكمة .

واذن فتطبيق الديموقراطية تطبيقا ميكانيكيا يجنى على فرديات التلاميذ ولا يحقق الهدف المرجو من التربية .

وليســمح لى القــارىء أن أرجىء الاجابة على الســؤال الثــانى الى ما بعــد الاجابة عن الســؤال الاول وهو : ماسر اعجــاب رسل بنظام منتســورى ، واختــــلافه مع فرويد ؟ والاجابة على الشـــق الاول من السؤال تتصل اتصالا وثيقا بالاجابة على السؤال الاول ، فلا شك أن النظام النابع من ذات الفرد يتفق مع الفردية ، ومع الحرية التى يطالب بهــا رسل للفرد . أما أن يفرض النظام على التلميذ من الخــارج ، أما أن يكون الخوف والعقاب هى الوسائل المؤدية الى احلال النظام ، فهذا مالا يتفق مع فرد قد توفر له أقصى قدر من الحرية ، ويراد له أن يكون فردية مستقلة . ويختلف رسل مع فرويد وخاصة من الناحية النظرية . ففرويد يفسر الحياة النفسية تفسيرا جنسيا ، ويرى فى الدافع الجنسى المحرك الاساسى لكل الجهاز النفسى

---

(٢) نفس المصدر السابق . ص ١٨٩

(٣) نفس المصدر . ص ١٦ .

(٤) نفس المصدر . ص ١٣٨ .

وأساسا للعلاقات الاجتماعية • لكن رسل لا يرى للجنس ماله من مكانة فى نظر فرويد ، ويلتمس الدافع الاساسى فى « ارادة القوة » أو « حب القوة » يقول رسل « ليس احترام حرية الآخرين بالدافع الطبيعى فى حالة الاغلبية من الناس : فالحسد وحب القوة يؤديان بالطبيعة البشرية فى الانسان العادى الى أن يجد لذته فى التدخل فى حيوات الآخرين » (١) ويقول فى موضع آخر لقد حاول بعض أتباع مدرسة التحليل النفسى أن يكتشفوا رمزية جنسية فى لعب الاطفال • وهذا – فى اعتقادى – ليس سوى وهم خادع • فالدافع الغريزى الاساسى فى الطفولة ليس هو الجنس ، ولكنه رغبة الطفل فى أن يصبح راشدا ، أو ربما كان – بتعبير أدق – هو ارادة القوة (٢) • ومن الطبيعى أن يتخذ رسل من ارادة القوة أساسا للحياة النفسية ، فهذا الدافع هو أكثر الدوافع اتفاقا مع الفردية ومع تكوين الخلق الفردى •

بقى علينا أن نجيب على السؤال الاخير . وقد أرجأت الاجابة عليه لانها ستؤدى بنا الى التعرض لجوانب من فلسفته ليست من الفلسفة التربوية ، والسؤال هو : لماذا يفصل رسل بين التربية والمنفعة ؟ لعل القارىء يندهش اذا أنا أجبت على هذا السؤال مستعينا بنظرية رسل فى الحقيقة أو فى الصدق اذ يبدو أن الربط بين التربية والمنفعة ليس سوى نتيجة للفلسفة البراجماتية التى ترى أن حقيقة قضية من القضايا أو صدقها تتمثل أو (يتمثل) فى نتائجها التى تترتب عليها • فالصدق والمنفعة ، أو الحقيقة والخير شىء واحد فى عرف البراجماتية • لكن رسل يعارض هذا الرأى معارضة شديدة ، ويتعرض له بالنقد أكثر من مرة (٣) ، ويرى أن الصدق هو علاقة تطابق بين القضية وبين ماتصفه من وقائع موجودة بالفعل • فصدق فرع من فروع المعرفة – بناءا على هذا الرأى – لا يتمثل فى نتائجه • والامر كذلك فى قيمته • ومن ثمة لا نعجب اذا رأينا رسل يسبغ على المعرفة قيمة فى ذاتها دون اعتبار لما يترتب عليها من نتائج •

وما دمنا قد أجبنا على السؤال مستعينين بفلسفة رسل فى الصدق ، أى بنظرية ليست من النطاق التربوى ، فعلينا أن نواجه اشكالا هو الآتى : لقد رأينا فى بداية البحث كيف أن رسل يفصل بين جانبين فى فلسفته فصلا حاسما ، تمثل السياسة والاجتماع والتربية أحد الجانبين . ورأينا كيف يشرح الدكتور زكى محمود هذا الفصل ويؤيده ، فهل يحق لنا أن نفسر مبدأ من مبادىء أحد الجانبين فى الفلسفة الرسلية بمبدأ من الجانب الآخر ؟ والواقع أن هذا مأزق يتعرض له كل من يحاول عرض فلسفة رسل • والحقيقة أننى لا أفهم كيف نفصل ، أو كيف يفصل فيلسوف بين جانبين من جوانب فلسفته • ولست أفهم كيف يكون الانسان جزءا من عالم الطبيعة وتكون أفكاره العقلية ، وحركاته البدنية خاضعة لنفس القوانين التى تسير بمقتضاها الذرات والنجوم ، ويكون فى الوقت نفسه ذا سلطان كامل فى خلق القيم • أوليست القيم أفكارا من ضمن « الافكار العقلية » التى تخضع للقوانين

---

(١) « سبل الحرية » • ص ١٢١

(٢) « فى التربية » • ص ٩٨

(٣) ارجع الى الفصل ١٥ بعنوان « تعريف الصدق » من كتاب « فلسفتى كيف تطورت » لرسل (النص الانجليزى)

الطبيعية ؟ ثم كيف يمكن للانسان أن يحقق قيمة فى الواقع اذا كان الواقع معاديا لقيمه • أليس من الواجب أن يستغل قوانين الطبيعة لخلق مملكته المثالية ، ومعنى هذا أن يخضع قيمه للقوانين الطبيعية ، ومن ثمة لايصبح سلطانا كامل التصرف ؟ يبدو اذن أن هناك تناقضا بين جانبين من جوانب الفلسفة الرسلية ، يحق معه أن نفصل بين هذين الجانبين •

لكن يمكننا أن نفسر هذا التناقض وأن نتخطاه الى حد ما اذا نحن نظرنا اليه فى ضوء فلسفته ككل ، وفى ضوء الفلسفات التى يعارضها رسل • فرسل قد رفض المذهب الواحدى بعد فترة من الايمان به فى بداية حياته الفلسفية (١) وصار بعد ذلك عدوا لدودا لهذا المذهب ولما يترتب عليه من نتائج • يرى المذهب الواحدى أن الكون واحد ، وأنه ليس مكونا من أشياء كثيرة ، واذا كنا نرى فى الواقع كثرة من أشياء ، فليس هذا سوى نتيجة لخطأ فى الادراك ، وسطحية فى فهم أحد أجزائه الا فى ضوء أجزائه الاخرى وفى ضوء الكل الذى يجمعها • وينطبق هذا القول على الانسان بوصفه جزءا من أجزاء الكون • وتترتب على هذه النظرية نتائج شتى فى الجانب المعيارى والاجتماعى والانسانى بصفة عامة • فما دام الانسان الفرد ليس سوى جزء من الكل الموحد ، فان قيمته ليست قيمة مطلقة ، وانما تتحدد فى اطار الكل ومن ثمة نجد تطبيقات النظرية فى الناحية السياسية — مثلا — لا تجعل أهمية كبيرة للانسان الفرد • فالقوة الاساسية فى المجتمع ، والقيمة الاساسية هى للدولة (لدى هيجل) ، وهى للطبقة أو للمجتمع ، أو للتاريخ (لدى ماركس) ، وكلاهما من الواحديين على تعارضهما • ويبدو أن رسل عندما رفض المذهب الواحدى قد رفضه بكل مايترتب عليه من نتائج ، وآمن بنقيضه على الخط المستقيم ، أى بمذهب التعددية الذى يمكن أن نعرفه اذا نحن نفينا كل ماأسلفناه من قضايا فى شرح المذهب الواحدى ونتائجه • فاذا كان المذهب الواحدى يرى أن العالم واحد ، فان رسل يرى أن العالم مكون من كثرة من أشياء ، واذا كان الواحديون لا يرون للانسان الفرد قيمة فى ذاته ، فان رسل يرى للانسان الفرد قيمة فى ذاته ، ويعتبره غاية لا وسيلة ، وهكذا •

لكن يبدو أننا لم نتخلص من الانفصال القائم بين أجزاء الفلسفة الرسلية كلية • ذلك أن رسل لا يعتبر الانسان جزءا قائما بذاته من أجزاء الكون ، بل هو يحاول فى احدى نظرياته أن يوحد بين العقل والمادة ويردهما الى عنصر واحد •

وقد كان جديرا برسل لو أنه أراد ربط فلسفته بعضها بالبعض أن يستخرج النتائج التىتترتب على نظريته فىعالم الفيزيقيا ليطبقها فىميدان السياسة والاخلاق والاجتماع • ولكى نعلل هذا الانفصال اذن علينا أن نرى اما أن رسل متناقض مع نفسه ، وأن هذا التناقض عيب يعيب فلسفته ، واما نرى أنه ليس سوى تناقض ظاهرى ، وأنه تطبيق صارم لمبدأ التعددية وكأن رسل أراد أن يجعل لنفسه كثرة من فلسفات بدلا من فلسفة واحدة • والقارىء حر فى ن يعتنق هذا الرأى أو ذاك • وهناك رأى ثالث فى تفسير هذا الانفصال يبديه الدكتور زكى نجيب محمود اذ يقول عن رسل « ومن ثم كان النتاج الفكرى لهذا الفيلسوف منقسما قسمين لايعتمد الواحد منهما

بالضرورة على الآخر ، فله منطق تحليلي ومذهب في الطبيعة وتفسيرها من ناحية ، وكذلك له من ناحية خرى مجموعة قيمة من آراء في الاخلاق والتربية والسياسة والاجتماع ، دون أن يكون بين الناحيتين رباط يربطهما في نسق واحد ، ولا عجب ، فهو أحد الفلاسفةالمعاصرين الذين نبذوا الفكرة التقليدية في الفلسفة ، وأعني بها فكرة أن يقيم الفيلسوف من أشتات فكره بناءا واحدا متماسك الاطراف ، اذ الفلسفة في رأي هؤلاء المعاصرين تحليل يواجه كل مشكلة على حدة بما تقتضيه طبيعتها (١) ربما كانت الوحدة التي تربط بين الجانبين اذن هي وحدة المنهج ، أي وحدة التحليل • فرسل يحلل في الميدان الفيزيقي فيصل الى كثرة من أشياء ، ويحلل في العالم المعياري فيصل الى كثرة من قيم ، والى كثرة من فرديات • لكنني لا أطمئن الى هذا الرأي كل الاطمئنان • ذلك أن رجل العلم يحلل ويقوم بالتحليل في شتى الميادين فلا يتناقض مع نفسه ، نضيف الى ذلك أننا لا نجد تناقضا في فلسفة رسل الى بين هذين الميدانين : ميدان الفيزيقا وميدان القيم ، ونجد كل ميدان منهما متسقا مع نفسه تماما ، ومتصلا ببعضه البعض على خير وجه • وأعود فأقول ان للقارىء مطلق الحرية في أن يختار مايشاء من رأي ، أما أنا فلن ينقضي عجبي •

مراعاة الفروق الفردية

« فكذلك الشيخ المتبوع يطب نفوس المريدين ، ويعالج قلوب المسترشدين ، ينبغي ان لا يهجم عليهم بالرياضة والتكاليف في فن مخصوص ، وفي طريق مخصوص ما لم يعرف اخلاقهم وامراضهم وكما ان الطبيب لو عالج جميع المرضى بعلاج واحد قتل اكثرهم ، فكذلك الشيخ لو اشار على المريدين بنمط واحد من الرياضة اهلكهم ، وأمات قلوبهم ، بل ينبغي ان ينظر في مرض المريد ، وفي حاله وسنه ومزاجه ، وما تحتمله بنيته من الرياضة ، ويبني على ذلك رياضته »

الغزالي : « احياء علوم الدين »

---

(١) الاشارة في هذه الجملة تعود على نظرية « الاحدية المحايدة » •

(٢) زكي نجيب محمود • « برتراند راسل » ص ١٢٦

(٤) نفس المصدر السابق • ص ١٩٣

المختبرات المدرسية

للاستاذ واصف عزيز
العضو الفنى بمركز الوثائق التربوية
للجمهورية العربية المتحدة

من العقبات التى تواجه تعليم التلاميذ فى المدارس الاعدادية عدم وجود المعدات والاجهـــزة اللازمة فى تدريس المـــواد المختلفة • وهذه العقبـــة تواجه مدرس العلوم بصـــورة واضـــحة فانه كثيرا ما يضطر الى اضاعة الوقت وبذل الجهد حتى يجمع الادوات المطلوبة في الدرس • ويتناول هذا المقال تحليل مشروع تقـدم به « ديجكويل » خبـــير اليونسـكو فى تدريس العـــلوم يهدف الى مواجهـــة مشكلة حجرة العرض الخاصـــة بالعلوم التي تفتقر اليها معظم المدارس

غير خاف أن الناحية المالية من أهم العقبات التى تقف حجر عثرة ــ لدى كثير من بلدان العـــالم ــ فى سبيل التقــــدم فى شتى نواحى الحياة ومن بينها ناحية التربية والتعليم •وغير خاف كذلك أن الاموال تنفق أكثر ماتنفق فى ميدان التربيـــة والتعليم على المبانى المدرســـية ومرتبات هيئات التدريس والمواد التعليمية المختلفة •

على أنه لايمكننا أن نخص المبانى المدرسية وحدها باللوم عنـــدما تقصر المدرسة فى القيام بواجبهـــا على النحو الاكمل • ولعل اللوم يقع فى الواقع علينا نحن أنفسنا لتقصيرنا فى استغلال المبانى المدرسية الاستغلال الذى يمكن المدرسة من القيام بوظائفها نحو أبنائها بل ونحـــو البيئة المحيطة بها • ولو أننا عنينا بحسن اســـتغلال المبانى لوفرنا كثـــيرا من الوقت والجهد والمال ، ولأتحنا فرصـــة طيبة لمدارسنا حتى تقـــوم بالمزيد من وظائفها • فانشاؤنا للفصول الطائرة وحجرات الدراســـة المصنوعة من اللدائن أو الخشب المضغوط أو غيرهما من المـــواد الصناعية يبين بعض السبل التى يمكن عن طريقها تحقيق مزيد من الوفر المـــادى ، وبالتالى مزيد من الخدمات التعليمية •

وقد تقدم الســـيد ن • ديجكويل خبير اليونســـكو فى تدريس العلوم بمشروع يهدف الى حل مشكلة حجرة العرض الخاصـــة بالعلوم التى تفتقر اليها معظم المدارس الاعدادية •وقد نوقش هذا المشروع فى حلقة دراسية عقدت بعمان بالمملـــكة الاردنية الهاشمية •

والمدارس الاعدادية عادة ليس فى مبانيها متســـع لتخصيص غرفة

---

(١) اعتمد هذا المقال على بحث قدمه ن • ديجكويل

خاصة للعلوم • وقد جرت عادة المدارس في عمان أن توضع الاجهزة والادوات الطبيعية في خزانات بمكتب الناظر أو بمكاتب المشرفين على المدرسة أو في الممرات أو في المخزن •

فاذا احتاج مدرس العلوم أن يشرح في درسه تجربة من التجارب التي تحتاج الى أدوات معينة اضطر الى اضاعة الوقت وبذل الجهد حتى يجمع هذه الادوات ، ويضعها أمام التلاميذ في الصف الدراسي الذي لايكون في العادة مستعدا بمنضدة اضافية لتوضع عليها هذه الادوات في صورة تمكن كل تلميذ من أن يتابع اجراء العملية أو التجربة عليها•

فاذا انتهى الدرس كان على المدرس أن يجمع هذه الادوات وينقلها الى أماكنها من جديد •

وفي هذا مافيه من اضاعة الوقت والجهد •

وقد فكر السيد ديجكول في طريقة يستطيع بها المدرس أن يستفيد من الصف الدراسي كصف عادي لتدريس مختلف المواد ،بينما يستطيع مدرس العلوم أن يستفيد منه كقاعة لعرض التجارب وتسجيل النتائج وكتابة المذكرات ، في آن واحد •

ولما كان المدرس يحتاج في العادة الى منضدة في مواجهة التلاميذ يقف هو خلفها بحيث تكون السبورة خلفه ، ويحتاج كذلك الى مصدر للمياه وتيار كهربائي مستمر ،والى حرارة فقد صمم السيد ديجكول منضدة متحركة تحقق كل هذه الاغراض بأقل التكاليف .

وصف المنضدة البسيطة :

مساحتها ١٨٠ في ٧٥ سم ، وارتفاعها ٩٠ سم •

ا ـ السطح العلوى

ينبغي أن يبرز السطح العضوى عن هيكل المنضدة ٥ سم من كل الاتجاهات حتى يمكن استغلال هذه المسافة في وضع المشابك وغيرها • ويستحسن أن يصنع السطح من خشب شديد التحمل (مثل البلوط أو السنديان أو التك أو الساج أو الدلب) • على أنه يمكن صنعه من الابلاكاج السميك بغية توفير التكاليف • ويصنع تجويف عمقه سنتيمتر واحد حول هذا السطح حتى لاتنسكب السوائل على أرض الغرفة • ثم يغطى السطح بمادة مضادة للحرارة والاحماض بأنواعها • ويمكن اعادة طلاء سطح المنضدة بهذه المادة كل سنتين • وينبغي ألا تستخدم أية مادة كالفورمايكا •

ب ـ المخزن :

ويحتوى هيكل المنضدة على مخزن مؤلف من دولاب صغير ذى رفين وثلاثة أدراج (٤٠ في ١٥ سم وعمق ٥٠ سم) وهذه الفراغات تستخدم في حفظ المواد والادوات والاجهزة التي تستخدم في معظم التجارب •

حـ ـ مصدر الحرارة :

بالرغم من أنه يمكن استعمال موقد يدار بالكحول(رغم ضعف قدرته)

أو يدار بالغاز (رغم استهلاك اشعاله وقتا كبيرا) فان أفضل وسيلة هي تهيئة فراغ لاسطوانة بوتاجاز (قطرها ٣١ سم وارتفاعها بما فيه الصمام الضابط ٥٦ سم) توضع في هيكل المنضدة أسفل السطح العلوي ، وتتصل بالموقد المثبت في السطح عن طريق أنبوب من المطاط القوي .

د ـ التيار الكهربائي :

اذا لم يتوفر منبع للكهرباء قريبا من السبورة أمكن استخدام محول كهربائي تصل قوته الى ١٢ أو ٢٠ فولت ، مع ضغط تيار قدره ٥ أمبيرات فاذا تعذر ذلك أمكن استخدام بطارية كالمستعملة في السيارات على أن تشحن بانتظام . ومن الممكن استخدام البطاريات الجافة كالمستعملة في أجهزة الراديو .

هـ ـ مصدر المياه :

يثبت اناء زجاجي قطره ١٨ سم وارتفاعه ٢٩ سم على حامل مثبت في هيكل المنضدة طوله متر واحد . تسحب منه المياه بواسطة سيفون مكون من الزجاج والمطاط ، يغلق بمشبك قوي . وتصب المياه في فتحة بالسطح العلوي موصلة الى اناء يستعمل كبالوعة . وهذا الاناء يستند الى عارضة خشبية بأسفله ويستقر في تجويف مصفح ليقي المنضدة من البلل وفعل الاحماض .

و ـ التكاليف :

يتكلف عمل مثل هذه المنضدة حوالي ١٤ جنيها مصريا بما في ذلك الاوعية الزجاجية وألواح الرصاص . وينبغي أن تكون من الخفة بحيث يمكن تحريكها بسهولة . وربما أمكن وضع عجلات صغيرة لها لتجرى عليها عند انتقالها من صف الى آخر كما هو الحال في أجهزة المستشفيات .

أنواع أخرى من مناضد العرض :

قدم السيد ن . ديجكول مشروع منضدة أخرى للعرض في حجرات العلوم الصغيرة الحجم . وطول هذه المنضدة ٣ أمتار ، وعرضها ٩٠ سم وارتفاعها ٩٠ سم . وهي غير متحركة وانما تثبت على الارض . ومن المستحسن أن تكون مرتفعة ١٥ سم عن الارض لتسهل على التلاميذ رؤية التجارب . وتمتاز بأن بها بريزة في جانبها الايمن ، وبريزتين أخريين في جانبها الايسر . كذلك يوجد بها ٣ صنابير للمياه . يمكن أن يثبت باثنين منها على الاقل أنابيب من المطاط . كما يمكن استخدام هيكل المنضدة الكبير كدولاب وأدراج على أن أبواب الدولاب يمكن صنعها من الناحيتين (الامامية والخلفية) حيث أن عمق الدولاب هو ٩٠ سم . أما الحوض والمياه فهي عادية .

ويمكن الحصول على جهد منخفض للتيار المتقطع أو المستمر بواسطة المحول الذي سبقت الاشارة اليه

وتقدر تكاليف هذه المنضدة بمبلغ ٢٠ـ٣٠ جنيها مصريا .

وهنـاك مشروع ثالث تقـدم به الخبير وهو منضـدة عرض كبيرة ، تصلح لحجرات العلوم الكبيرة . وهى غير متحركة . وطولها ٣٦٠ سم ، وعرضها ٩٠ سم ، وارتفاعها ٩٠ سم . ويستحسن ان تكون مرتفعة عن الارض مسافة ٢٠ سم .

وتتميز بأنها مكونة من منضدتين كل منهما طولها ١٥٠ سم ، ويوضع غطاء على الفراغ الذى يفصل بينهما ، وطوله ٦٠ سم فيكون طول المنضدة ٣٦٠ سم . ويفضل عمل ادراج من الناحيتين الامامية والخلفية بسـبب امتداد عرض المنضدة .

ووضع الحوض والمياه عاديان .

وتقدر التكاليف (أعمال النجارة فقط) بحوالى ٢٥ ــ ٣٠ جنيه

مشروع الحجرة المشتركة للمحاضرات والعرض :

تقدم الخبير ن. ديجكويل بهـذا المشروع حتى يكون تدريس العلوم على أساس تجريبى فى المدارس الثـانوية . وقد راعى فيه هـذه النواحى والاحتياجات :

١ ــ تيسير المحاضرات وعرض التجارب بواسطة المدرس .
٢ ــ عرض الملصقات والصور .
٣ ــ عرض المجموعات التى يقوم بجمعها التلاميذ .
٤ ــ التجارب التى تحتاج الى وقت طويل .
٥ ــ اجراء المدرس للتجارب .
٦ ــ خزن المواد والاجهزة .
٧ ــ تنظيف وصيانة واصلاح الاجهزة .
٨ ــ حجرة مظلمة للتصوير .

ويفترض المشروع امكانية استخدام الحائط الواقع خلف السـبورة المتحركة (بعد تحريكها) شاشة للعرض . كما سيكون فى الامكان اعداد التجارب قبل العرض على المنضدة التى بمخزن الطبيعة والاحياء أو الكيمياء

وقد أبدى صاحب المشروع ثلاثة اقتراحات فى غاية الاهميـة ، ومن الواجب تعميمها فى كافة المعامل ، وهى وجود « مكتشف الحرائق » فى المعمل أو مخزن المواد والاجهزة ، ووجود « بطانية الحرائق » لوضعها على أى طالب تمسك به النار . كذلك توفر الماء باستمرار بواسطة خزان مياه اذا تعذر الماء بواسطة المواسير لاى سبب . فتوفر المياه الدائمة هام جدا .

اما وجود مفتاح عمومى للكهرباء وللغاز ، فهو معمم فى أغلب المدارس

مشروع الحجرة المشتركة للمحاضرات والعرض والعمل :

تتشابه أهداف هذا المشروع مع المشروع السابق .

ولاشك انهما يحتاجان الى امكانيات كبيرة سواء من ناحية التمويل أو المدرس المدرب · غير أن ذلك يمكن تيسيره عند بناء المدرسة أو عند تدريب المدرس .

وتصلح هذه الحجرة المشتركة للمدارس الثانوية والفنية ومعاهد اعداد المعلمين .

وهناك اجراء احتياطى هام هو أن أبواب هذه الحجرة ينبغى أن تفتح الى الخارج ، حتى يتيسر اندفاع التلاميذ الى الخارج اذا لزم الامر عند حدوث اى طارىء . وينبغى أن تعمل النوافذ ـ أو أحدها على الاقل ـ عمل « باب للضرورة » اذا تعذر الخروج من الابواب الفعلية .

أرقـــام تتــكلم

التركيب العمرى ونســبة النجــاح

فى الشـــــهادة الاعــدادية

للاستاذ ثابت الشارونى

بادارة الاحصاء بالوزارة

يتقدم لامتحان الشهادة الاعدادية العامة بمختلف المناطق التعليمية اعداد كبيرة فى كل عام غالبيتهم تلاميذ بالمدارس الاعدادية العامة على اختلاف تبعياتها وبعضهم يتقدمون من منازلهم ، وهؤلاء جميعــا يتكون منهم مجتمع متباين من حيث السن ، ومن دراسة أعمار المتقدمين للامتحــان تلاحظ أنها تتفاوت بين ١٢ سنة كحد أدنى ونحو ٢٣ ســـنة أو أكثر قليلا كحد أعلى ،

ونظرا لاتساع المدى بين العمرين ــ وحتى يتسنى دراسة التركيب العمرى ونسبة النجاح دراسة وافية ــ اخترنا فئات السن المناسبة للدراسة بالمرحلة الاعدادية وجعلنا الحد الادنى للسن أقل من ١٤ سـنة كما جعلنا الحد الاعلى للسن ١٨ سنة فأكثر حيث أن التـــلاميذ الذين تزيد سنهم عن ١٩ سنة يفصلون من التعليم الاعدادى . ومن دراسة نسب النجاح فى فئات السن المختلفة يمكن معرفة فئة السن التى ترتفع فيها نسبة النجاح عن غيرها من الفئات وهل من الاوفق تحديد حد أدنى للسن فى التقدم لامتحان الشهادة الاعدادية،كما نص على ذلك القانون ٥٥ لسـنة ١٩٥٧ الخاص بتنظيم التعليم الاعدادى اذ جعل الحد الادنى للتقدم للامتحان ١٤ سنة مما لفت نظر السيد الاســتاذ ابراهيم البكرى المدير المساعد للادارة العـــامة للامتحانات فاهتم بدراسة هذا الموضوع وتفضل سيادته فجمع نتائج الشــهادة الاعدادية فى خمس سنوات متوالية وهى من سنة ١٩٥٣ الى ســنة ١٩٥٧ لثلاث مناطق تعليمية تختلف فى بيئتها وظروف المعيشة بها وهى مناطق أسوان وأسيوط والاسكندرية حتى تكون مقارنة نسب النجاح فى فئات السن المختلفة واضحة

خطوات البحث :

جمعنا عدد المتقدمين فى كل فئة من فئات السن بالثلاث مناطق فى الخمس سنوات وكذلك جمعنا عدد الناجحين منهم فى كل فئة ثم حسبنا نسبة النجاح فى كل فئة من هذه المجاميع كما حسبنا نسبة النجاح العامة لمجموع الناجحين من المتقدمين فى الخمس سنوات بالثلاث مناطق كما هو موضح بالجدول الآتى:

جدول رقم (١) مجموع المناطق

فئات السن	جملة المتقدمين	جملة الناجحين	النسبة المئوية
أقل من ١٤ سنة	٥٤٩١	٣٦٧٩	٦٧ر٠
١٤ ــ	٧٢٧٨	٤٣٨٧	٦٠ر٣
١٥ ــ	٩٦٤٦	٥٣٦٧	٥٥ر٦
١٦ ــ	١٠٥٦١	٥٤٦٤	٥١ر٧
١٧ ــ	٩٢١٥	٤٤٧٤	٤٨ر٥
١٨ سنة فأكثر	١٨٢٩٣	٦٦٢٧	٣٦ر٢
المجموع	٦٠٤٨٤	٢٩٩٩٨	٤٩ر٦

جدول رقم (٢) منطقة أسوان

فئات السن	جملة المتقدمين	جملة الناجحين	النسبة المئوية
أقل من ١٤ سنة	٤٠٥	٣١٦	٧٨ر٠
١٤ ــ	٥٥٢	٣٦١	٦٥ر٤
١٥ ــ	٧٩٥	٤٨٢	٦٠ر٦
١٦ ــ	٨٨٨	٥١٤	٥٧ر٩
١٧ ــ	٨٣٧	٤٧٧	٥٦ر٩
١٨ فأكثر	١١٥٩	٥٦٧	٤٨ر٩
المجموع	٤٦٣٦	٢٧١٧	٥٨ر٦

جدول رقم (٣) منطقة أسيوط

فئات السن	جملة المتقدمين	جملة الناجحين	النسبة المئوية
أقل من ١٤ سنة	١٨٥٨	١٠٥٤	٥٦ر٧
١٤ ــ	٢٣٩٠	١١٧٤	٤٩ر١
١٥ ــ	٣٢٠٦	١٥٢٠	٤٧ر٤
١٦ ــ	٣٤٤٨	١٤٩٨	٤٣ر٤
١٧ ــ	٣١٣٤	١٣٤٢	٤٢ر٨
١٨ فأكثر	٥٢٧٠	١٧٣٩	٣٢ر٩
المجموع	١٩٣٠٦	٨٣٢٧	٤٣ر١

جدول رقم (٤) منطقة الاسكندرية

فئات السن	جملة المتقدمين	جملة الناجحين	النسبة المئوية
أقل من ١٤ سنة	٣٢٢٨	٢٣٠٩	٧١ر٥
١٤ ـ	٤٣٣٦	٢٨٥٢	٦٥ر٧
١٥ ـ	٥٦٤٥	٣٣٦٥	٥٩ر٦
١٦ ـ	٦٢٢٥	٣٤٥٢	٥٥ر٤
١٨ فأكثر	١١٨٦٤	٢٦٥٩	٥٠ر٦
١٧ ـ	٥٢٤٤	٤٣٢١	٣٦ر٤
المجموع	٣٦٥٤٢	١٨٩٥٤	٥١ر٨

ويتضح من جميع الجداول **أن الفئــة أقل من ١٤ سنة يمتاز أفرادها بارتفاع نسبة النجاح بينهم عن غيرها من الفئات الاخرى**

ولتوضيح اختــلاف نسب النجاح فى فئات السن المختلفة حسبنا نسبة المتقدمين فى كل فئة من فئات السن الى مجموع المتقدمين للامتحان ثم حسبنا نسبة الناجحين فى كل فئة من فئات السن الى جملة الناجحين فى الامتحان فلو كان هناك توزيع منتظم للنجاح فى الامتحان لكانت نسبة المتقدمين فى كل فئة من الفئات يقابلها نسبة مماثلة من الناجحين ، ولكن اذا زادت نسبة الناجحين فى فئة معينة عن نســـبة المتقدمين بها ، دل ذلك على تفوق هذه الفئة وامتياز أفرادها عن غيرهم من أفراد الفئات الاخرى وكلما زاد الفرق بارتفاع نسبة الناجحين عن نسبة المتقدمين فى فئــة منه دل ذلك على زيادة تفوق أفراد هذه الفئة وكلما زاد الفرق ينقص نســـبة الناجحين عن نسبة المتقدمين فى فئة أخرى دل ذلك على تأخر أفراد هذه الفئة، وقد حسبنا نسبة المتقدمين فى كل فئة من فئات السن فى الثــلاث مناطق فى الخمس سنوات وكذلك حسبنا نسبة الناجحين ثم وجدنا الفروق بين نسب النجاح ونسب التقدم للامتحان كما يلى : ـ

جـــدول رقم (٥)

مقارنة نسبة المتقدمين الى مجموع المتقدمين ونسبة الناجحين الى مجموع الناجحين بالشهادة الاعدادية

فئات السن	نسبة المتقدمين	نسبة الناجحين	الفـــرق
	٪	٪	
أقل من ١٤ سنة	٩ر٠	١٢ر٥	+ ٣ر٥
١٤ ـ	١٢ر٠	١٤ر٧	+ ٢ر٧
١٥ ـ	١٥ر٩	١٧ر٩	+ ٢ر٠
١٦ ـ	١٧ر٥	١٨ر٣	+ ٠ر٨
١٧ ـ	١٥ر٣	١٤ر٤	− ٠ر٩
١٨ فأكثر	٣٠ر٣	٢٢ر٢	− ٨ر١

يوضح هذا الجدول تفاوت نسبة النجاح ونسبة المتقدمين فى فئات السن المختلفة بالثلاث مناطق فى خمس سنوات ولتفادى تأثير منطقة على آخرى سنعيد نفس العمل فى كل منطقة على حدة فى الخمس سنوات كما يلى : ـ

جـدول رقم (٦)

منطقة أسوان

فئات السن	نسبة المتقدمين	نسبة الناجحين	الفرق
	٪	٪	
أقل من ١٤ سنة	٨ر٧	١١ر٦	+ ٢ر٩
١٤ ـ	١١ر٩	١٣ر٣	+ ١ر٤
١٥ ـ	١٧ر٢	١٧ر٧	+ ٠ر٧
١٦ ـ	١٩ر٢	١٨ر٩	− ٠ر٣
١٧ ـ	١٨ر٠	١٧ر٦	− ٠ر٤
١٨ فأكثر	٢٥ر٠	٢٠ر٩	− ٤ر١

جـدول رقم (٧)
منطقة أسيوط

فئات السن	نسبة المتقدمين	نسبة الناجحين	الفرق
أقل من ١٤ سنة	٩ر٦	١٢ر٦	+ ٣
١٤ ـ	١٢ر٤	١٤ر١	+ ١ر٧
١٥ ـ	١٦ر٦	١٨ر٣	+ ١ر٧
١٦ ـ	١٧ر٩	١٨ر٠	+ ٠ر١
١٧ ـ	١٦ر٢	١٦ر١	− ٠ر١
١٨ فأكثر	٢٧ر٣	٢٠ر٩	− ٦ر٤

جـدول رقم (٨)

مقارنة نسبة المتقدمين الى مجموع المتقدمين ونسبة الناجحين الى مجموع الناجحين فى الشهادة الاعدادية بمنطقة الاسكندرية

فئات السن	نسبة المتقدمين	نسبة الناجحين	الفرق
أقل من ١٤ سنة	٨ر٨	١٢ر٢	+ ٣ر٤
١٤ ـ	١١ر٩	١٥ر٠	+ ٣ر١
١٥ ـ	١٥ر٤	١٧ر٧	+ ٢ر٣
١٦ ـ	١٧ر٠	١٨ر٣	+ ١ر٣
١٧ ـ	١٤ر٤	١٤ر٠	− ٠ر٤
١٨ فأكثر	٣٢ر٥	٢٢ر٨	− ٩ر٧

ومن المقارنات السابقة لنسب الناجحين فى الشهادة الاعدادية ونسب المتقدمين للامتحان بها نجد أن نسبة الناجحين فى الفئة أقل من ١٤ سنة تزيد عن نسبة المتقدمين بهذه الفئة بمقدار أعلى منه فى أى فئة أخرى وذلك فى جميع المناطق التى دخلت نطاق البحث وهذا يدل على **أن الفئة أقل من ١٤ سنة يمتاز أفرادها عن أفراد الفئات الاخرى بارتفاع نسبة النجاح بينهم**

ومن الجدول رقم (١) اذا اعتبرنا مجموع التلاميذ بالشهادة الاعدادية مجتمع واحد مقسم الى مجموعات فى فئات السن المختلفة فان نسبة النجاح العامة فى هذا المجتمع يمكن أن توضح لنا أى المجموعات تمثل هذا المجتمع وفيها تشذ عنه بارتفاع نسبة النجاح بها أو انخفاضها وذلك باستخدام الخطأ المعيارى فى كل مجموعة من المجموعات كما يتضح من العمليات الآتية :

(أ) المجموعة الاولى أقل من ١٤ سنة

الخطا المعيارى = √ (٠ر٦٧ (— ٠ر٦٧) / ٣٦٧٩) = √ (٠ر٢٢١١ / ٣٦٧٩)

= ٠ر٠٠٧٧

. نسبة النجاح فى المجتمع الذى ثله هده المجموعة يقع بين :

٠ر٦٧ ± ٣ × ٠ر٠٠٧٧ أى بين ٠ر٦٧ ± ٠ر٠٢٣١

أى بين ٠ر٦٩٣١ او ٠ر٦٤٦٩

وبما أن هذه النسب تزيد كثيرا عن نسبة النجاح فى المجتمع الاصلى فهذه المجموعة تمتاز عن باقى افراد المجتمع بارتفاع نسبة نجاحها .

(ب) المجموعة الثانية من ١٤ الى أقل من ١٥

الخطأ المعيارى = √ (٠ر٦٠ (١ — ٠ر٦٠) / ٤٣٨٧) = √ (٠ر٢٤٠٠ / ٤٣٨٧)

= √ ٠ر٠٠٠٠٥٧ = ٠ر٠٠٧٦

.·. نسبة النجاح فى المجتمع الذى نثله هذه المجموعة تقع بين

٠ر٦٠ ± ٣ × ٠ر٠٠٧٦ اى بين ٠ر٦٠ ± ٠ر٠٢٢٨

أى بين ٠ر٦٢٢٨ او ٠ر٥٧٧٢

وبما أن نسبة النجاح فى المجتمع الاصلى ٠ر٤٩٦ فهذه المجموعة ترتفع بها نسبة النجاح عن المجتمع الاصلى ولكن بنسبة أقل من المجموعة السابقة

(جـ) المجموعة الثالثة – من ١٥ الى أقل من ١٦

الخطأ المعيارى = √ (٥٦ر٠ (١ – ٥٦ر٠) / ٥٣٦٧) = √ ٠٠٠٠٤٥٩١ر٠

= ٠٠٦٨ر٠ .

نسبة النجاح فى المجتمع الذى تمثله هذه المجموعة تقع بين

٥٦ر٠ + ٣ × ٠٠٦٨ر٠   أى بين ٥٦ر٠ + ٠٢٠٤ر٠

أى بين ٠٤×٥ر٠   أو ٥٣٩٦ر٠

وبما أن نسبة النجاح فى المجتمع الاصلى ٤٩٦ر٠ فهذه المجموعة ترتفع بها نسبة النجاح عن المجتمع الاصلى ولكن بنسبة اقل من المجموعتين السابقتين .

(د) المجموعة الرابعة – ١٦ سنة وأقل من ١٧

الخطأ المعيارى = √ (٥٢ر٠ (١ – ٥٢ر٠) / ٥٤٦٤) = √ (٢٤٩٦ر٠ / ٥٤٦٤)

= √ ٠٠٠٠٤٥٦٨ر٠ = ٠٦٧ر٠ ر٠

. . نسبة النجاح في هذه المحموعة تقع بين

٥٢ر٠ ± ٢ × ٠٠٦٧ر٠   اى بين ٢ ر٠ ± ٠٢٠١ر٠

اى بين ٥٤٠١ر٠   او ٤٩٩٩ر٠

وبما أن نسبة النجاح العامة فى المجتمع الاصلى ٤٩٦ر٠ وهذه النسبة تماثل احدى النسبتين السابقتين لهذه المجموعة تمثل المجتمع الاصلى ولا تختلف عنه كثيرا .

(هـ) المجموعة الخامسة – من ١٧ واقل من ١٨

الخطأ المعيارى = √ (٤٩ر٠ (١ – ٤٩ر٠) / ٤٤٧٤) = √ (٢٤٩٩ر٠ / ٤٤٧٤)

= √ ٠٠٠٠٥٥٨٥ر٠ = ٠٠٧٤ر٠

. نسبة النجاح فى هذه المجموعة تقع بين

٤٩ر٠ + ٣ × ٠٠٧٤ر٠   أى بين ٤٩ر٠ + ٠٢٢٢ر٠

أى بين ١٢٢ ر٠   او ٤٦٧٨ر٠

وبما أن نسبة النجاح فى المجتمع الاصلى تقع بين النسبتين السابقتين فهذه المجموعة تمثل المجتمع الاصلى

(و) المجموعة السادسة ـ ١٨ سنة فاكثر

$$\text{الخطأ المعيارى} = \sqrt{\frac{٠ر٣٦ \,(١ - ٠ر٣٦)}{٦٦٢٧}} = \sqrt{\frac{٠ر٢٢٦٨}{٦٦٢٧}}$$

$$= \sqrt{٠ر٠٠٠٠٣٤٢٢} = ٠ر٠٠٥٩$$

∴ نسبة النجاح فى هذه المجموعة تقع بين

$٠ر٣٦ \pm ٣ \times ٠ر٠٠٥٩$ أى بين $٠ر٣٥ \pm ٠ر١٧٧$

أى بين ٠ر٣٧٧٧ أو ٠ر٣٤٢٣

وبما أن نسبة النجاح فى المجتمع الاصلى ٤٩٦ر٠ وهى تزيد كثيرا من حدود النجاح لهذه المجموعة ∴ فهذه المجموعة لاتمثل المجتمع بل تتميز عنه بانخفاض نسبة النجاح بها .

ويتضح من حساب الخطأ المعيارى للمجموعات التى تمثل فئات السن المختلفة باعتبارها أجزاء من المجتمع الاصلى وهو مجموع المتقدمين للامتحان ان الفئة أقل من ١٤ سنة تزيد نسبة النجاح بها كثيرا عن نسبة النجاح العامة فى جملة المتقدمين وتقل نسبة الزيادة فى نسبة النجاح فى الفئات التى تليها حتى تصل الى الفئة (١٦ ـ ، ١٧ ـ) التى نلاحظ انها تمثل نسبة النجاح فى المجتمع الاصلى بينما الفئة ١٨ سنة فأكثر تقل نسبة النجاح بها كثيرا عن المجتمع الاصلى ونستنتج من ذلك ان **الفئة اقل من ١٤ سنة يوجد بها اعلى نسبة نجاح فى امتحان الشهادة الاعدادية .**

الخلاصة :

من دراستنا السابقة لمجتمع الناجحين فى الشهادة الاعدادية العامة وتوزيعهم على فئات السن المختلفة نستخلص ان الفئة اقل من ١٤ سنة وان كان عدد المتقدم بين منها للامتحان أقل عددا منه فى الفئات الاخرى الا أن نسبتهم ٩ ٪ من مجموع المتقدمين وهى نسبة لا يصح اغفالها كما ان نسبة النجاح بين افراد هذه الفئة اعلى منها بين افراد أى فئة أخرى، وليس ذلك فقط بل نلاحظ ان مقدار الزيادة فى نسبة النجاح بهذه الفئة عن نسبة النجاح العامة مقدار واضح فى جميع المناطق التى دخلت نطاق البحث مما يبين أن هذه الفئة تضم أفرادا يمتازون عن غيرهم من افراد الفئات الاخرى بارتفاع نسبة النجاح بينهم .

ولما كان من شروط التقدم لامتحان الشهادة الاعدادية العامة الا يقل سن المتقدم للامتحان عن ١٤ سنة فانه يتضح اننا نحرم بذلك فئة من الطلاب اظهر البحث تفوقها الدراسى ، مما يوحى باعادة النظر فى هذا الشرط .

من أنباء المؤتمرات التربوية الدولية

تدريس اللغات الحية فى المدارس

تقرير عن مؤتمر الخبراء الذى انعقد
معهد اليونسكو بهامبورج (المانيا الغربية)

نظم اليونسكو — بالتعاون مع الاتحاد الدولى لمدرسى اللغات الحية — حلقة دراسية أقليمية عقدت فى مبنى معهد اليونسكو للتربية بهامبورج فى الفترة مابين ١٢ و ١٧ اكتوبر سنة ١٩٥٩ ، وكان موضوع البحث فى هذه الحلقة هو « تدريس اللغات الحية فى المدارس » . وقد اشترك فيها ٢١ عضوا يمثلون ١٣ دولة أوربية والولايات المتحدة الامريكية .

ولقد اتضح — فى الحلقة الدراسية الدولية التى عقدها اليونسكو فى سيلان سنة ١٩٥٣ حول « تدريس اللغات الحية » (١) — أن الموضوع مازال بحاجة الى أن يعالج من زاويتين مختلفتين : اذ كانت هناك مشكلة تدريس احدى اللغات الواسعة الانتشار فى منهج يدوم من سنتين الى أربع سنوات يقدم للتلاميذ الذين يعيشون فى محيط ثقافى مختلف كل الاختلاف عن محيط هذه اللغة . كما كانت هناك اعتبارات مختلفة تماما يجب أن يحسب حسابها عند تقديم منهج يدوم خمس أو تسع سنوات لتدريس لغة أمة تتصل بأمة التلميذ بصلات ثقافية متينة . ولقد كانت المشكلات المتصلة بالحالة الاولى موضوع دراسة الحلقة الدراسية الاقليمية التى عقدت فى سيدنى سنة ١٩٥٧ .

أما هذا الاجتماع الذى عقده اليونسكو فى المعهد التربوى بهامبورج فقد ركز اهتمامه منذ البداية على المستوى الذى يكون التلميذ قد بلغ به درجة من التمكن فى اللغة الحية تساعده على أن يستفيد فائدة محققة اذا قدمت له الصور المختلفة التى تعبر به الامة الاجنبية عن ثقافتها .

واذا تجاوزنا عما اكتسبه المشتركون فى هذه الحلقة من كسب بتبادلهم وجهات نظرهم المختلفة فانهم قد اهتموا اهتماما خاصا فى مناقشاتهم بالتوصل الى قرارات وتوصيات تنصب على جانبين من جوانب مشكلة تدريس اللغات الحديثة ، وهما :

---

(١) اصدر مركز الوثائق التربوية دراسة تستند الى أعمال وتوصيات هذه الحلقة الدراسية بعنوان : « تدريس اللغات الاجنبية » — القاهرة ١٩٥٧ — ١١٢ ص .

١ ـ محتويات منهج اللغة الاجنبية وطريقة تدريسها بحيث يجد الشباب أنفسهم وجها لوجه أمام ثقافة هذه الدولة الاجنبية .

٢ ـ مناقشات واضحة الصياغة تحدد كمية الوقت الذى يجب أن يكرس لتدريس اللغة الاجنبية ، فى ذلك العصر الذى ما زال فيه المنهج يزدحم بالمواد يوما بعد يوم .

وفى المناقشات العامة تجلى ـ أول الامر ـ تأييد الرأى القائل بأن الامة الاجنبية يجب أن تصور للدارسين **كما تعيش اليوم** بما فى ذلك نظامها السياسى وكيانها الاقتصادى ، وظروفها الاجتماعية . بمعنى أن المدرس يجب الا يؤهل للقيام بهذا العمل أثنـاء اعداده فى معاهد أعداد المعلمين فحسب ، بل وعن طريق التدريب المستمر أثناء الخدمة ، وقيامه برحلات علمية الى الخارج . وبواسطة تحسين التنسيق بين تدريس اللغة الحديثة وتدريس التاريخ والجغرافيا يمكن ان تعرض ثقافة الدولة الاجنبية عرضا أفضل ، فهذا التنسيق من شأنه ان يجـذب الانتباه الى التراث الاوربى المشترك .

ثم برزت فكرة مناهضة لهذا الرأى مؤداها أنه أهم من هذا النفاذ الى ماوراء الاحداث العابرة الى المؤثرات الحقيقية التى وجهت الحياة فى الدولة الاجنبية التى تدرس لغتها ، ومن ثم فمهمة مدرس اللغة الحديثة هى أن يعمل على تقديم الثقافة الاجنبية عر طريق **المؤلفات الادبية المهمة** . فاعداده اللغوى يجعل منه أديبا طيبا ، على حين أن تعرضه للأمور السياسـية والاقتصادية والاجتماعية الجارية فى الدولة الاجنبية المعنية قد يعرضه لان يكون سطحيا غير متعمق .

وقد رأى المشتركون فى الحلقة أنه ليس من الممكن ولا من المستحسن التوصل الى اختيار نهائى بين وجهتى النظر المختلفتين . كما رأوا أنه ليس من الممكن أيضا اقتراح حل وسط يجمع أفضل مزايا الرأيين . على أن المناقشات تمخضت مع ذلك عن التوصيات التالية التى يمكن على ضـوئها تصحيح ماهو متبع فعلا : حيثما سـار الاتجاه نحو « الاحوال الجارية فى الدولة الاجنبية » يجب أن تحتل المؤلفات الادبيـة منزلتها المشروعة فى التدريس . وبالعكس اذا قنع مدرس اللغة الحديثة بأن يحصر همه على تدريس اللغة الخالصة وتقديم المؤلفات الادبية فانه مطالب بأن يكون على علم دقيق بمجريات الامور المعـاصرة فى الدولة الاجنبيـة التى يقوم بتدريس لغتها . اذ بدون هذا العلم الدقيق يتعذر عليه أن ينقل الى تلاميذه صورة صادقة عن حضارتها وثقافتها .

وتحدث المجتمعـون ـ بهذا الصـدد ـ عن ضرورة اعـداد مدرسى اللغات الحية اعدادا أوفى وأشـمل . أما فيما يتعلق بتحسـين الكتب المدرسية فقد اقترح أن يستغل مؤلفوها اكثر من أى وقت مضى معاونة زملائهم الأكفاء فى الدول المعنية .

ولقد كان محور الاهتمام ـ طيلة مناقشات الحلقة الدراسية . دائرا حول الطالب ومواجهته للحضارة الاجنبية ، وكان الاهتمام واضحا بما عساه أن يقدمه تدريس اللغة الأجنبية من خدمة فى سبيل تنمية النزعة

المدنية والاقلال من الانحصار المحلى ، وتحرير الطالب من جمود التقاليد الموروثة وربقة العادات الفكرية الجامدة السائدة فى ثقافته القديمة .

واذا كان لابد ــ بل ومن المستحسن ــ التوصل الى قاعدة عامة فان الطالب ينبغى أن تشجعه المادة التى يتلقاها فى دروس اللغة الحية على أن يراجع أفكاره وآراءه بين كل حين وآخر .

وقد رأى المشتركون فى الحلقة الدراسية أنه من الضرورى أن تجرى الأبحاث والدراسات عن جذور وطبيعة التعصب وجمود القوالب الفكرية فى بعض البلاد والامم ضد البلاد والامم الاخرى . وأن تلتمس الوسائل التى تهدف الى تصحيح هذه المسالك . ولاشك أن نتائج هذه الابحاث والدراسات سوف تزود مدرس اللغة الأجنبية بحافز جديد يدفعه الى العمل فى ميدان التفاهم الدولى .

وعند البحث فى المسائل العملية ناقش الأعضاء احتمال ايجاد الصلات المباشرة مع الخارج فى صورة تبادل التلاميذ أو قيامهم بالمراسلات كوسيلة من وسائل تحقيق مزيد من التفاهم الدولى .وقد رؤى أن هذه الوسائل مازالت بحاجة الى البحوث العلمية التى قد تتناول مثلا الارتباط بين معرفة ثقافة أمة أجنبية معينة ودرجة الانعطاف اليها . (انظر خلاصة التقرير الذى صدر فى نوفمبر سنة ١٩٥٩ بعد هذا الاجتماع)

وبجانب دعوى العلوم الطبيعية فى أنها عنصر جوهرى من عناصر التربية والتعليم يجب أن نضع ما يمكن أن يسهم به تعلم اللغات الأجنبية فاذا تجاوز الاعتبارات النفعية فان اسهام اللغات الأجنبية يتكون أساسا من التقاء حضارة بأخرى . وبالرغم من أن المناقشات التى دارت فى هذه الحلقة الدراسية لم تسفر عن آراء مفصلة محددة تعزز اعتبار تدريس اللغات الحديثة من العناصر الجوهرية التى يجب أن يشتمل عليها المنهج المدرسى الا أنها عملت على تدعيم هذا الاعتبار من عدة وجوه .

وكان هناك اجماع على أن المدرس يجب أن يتجنب كل محاولة للدعاية عندما يعمل لصورة الحياة الخارجية أمام التلاميذ . ومع ذلك فليس معنى هذا أن يلزم المدرس بالاحتفاظ بوجهة نظره الخاصة لنفسه . بل على العكس يجب أن يطلع تلاميذه على وجهة نظره التى يجب أن تصدر منه بلا تحيز ولا تعصب . ذلك أن محاولة تلقين المعلومات وفرضها غالبا ما تأتى بالنتائج العكسية التى تخالف ماكان منتظرا أو متوقعا . وعلى ذلك فيجب أن تتاح للطالب حرية التمسك بوجهة نظره والتعبير عنها . وقد اعتقد المجتمعون أن المدرس الذى لايوضح للتلاميذ موقفه من بعض المسائل المعنية ليس مدرسا على الاطلاق . وما يصدق عليه يصدق على المدرس الذى لايسمح لتلاميذه بحرية التعبير عن آرائهم وأفكارهم .

وقد اقترح العضو الامريكى فى الحلقة أن يتقدم تدريس اللغة الأجنبية سنة أو سنتين عما هو متبع الآن فعلا ، وذلك حتى يمكن الاستفادة من قدرة الطفل على المحاكاة أكثر من استغلالها فى الوقت الحاضر فى مجرد اكتساب القواعد اللغوية الاساسية . وما من شك فى أن مسألة السن التى يبدأ فيها تدريس اللغات الاجنبية ذات أهمية خاصة للبلاد التى تحتوى المناهج فى مدارسها على لغات حديثة قد تبلغ ثلاث لغات (ومن بينها

الدانمرك وهولندة مثلا) . الأن البدء فى تدريس اللغة الاجنبية فى سن مبكرة سوف يبسط الى حد كبير ــ العمل من أجل تحقيق المزيد من التفاهم الدولى . ذلك لان الاطفال فى هذه السن لم يقعوا بعد فريسة لالوان التعصب والعقائد الكاذبة عن الدول الاخرى ، وهكذا يمكن تعليمهم اللغة الاجنبية بأسرع من المعتاد ، وتزويدهم فى وقت مبكر بالمسلك المتسامح والتقبل للأشياء الاجنبية .

وسوف تهتم منظمة اليونسكو ــ خلال السنوات القليلة القادمة ــ بمسألة التبكير ببداية تدريس اللغات الاجنبية .

وسوف يصدر خلال سنة ١٩٦٠ تقرير مفصل عن هذه الحلقة الدراسية فى مجموعة « الدراسات والوثائق التربوية » التى تصدرها منظمة اليونسكو .



اعداد الكتب المدرسية للمرحلة الابتدائية واختيارها واستعمالها (١)

المؤتمر الدولى للتعليم العــام :

بدعوة من منظمة اليونسكو ومكتب التربية الدولى عقد جلسته الثانيــة والعشرين بجنيف فى السادس من يوليو سنة ١٩٥٩ ، وفى ١٢ يوليو ســنة ١٩٥٩ اتخذ التوصيات التالية :

المؤتمر :

بعد الرجوع الى التوصية رقم ١٥ التى أوصى بها المؤتمر الدولى للتعليم العام بجلسته السابقة فى ٢٢ يوليو سنة ١٩٣٨ ورفعها الى وزارات التربية والتعليم بشأن « وضع الكتب المدرسية واستعمالها واختيارها » .

ونظرا الى أنه مهما كانت الطريقة المتبعة فى طبع الكتب المدرسية (سواء أكانت تأميما أم نشاطا خاصا مطلقا متحررا من كل قيــد ، أم جمعا بين الطريقتين ، يشترط رقابة الدولة واشرافها لو يسمح بالانتاج الحر ، أم قيام الشركات الخاصة بالنشر مع احتمال مد السلطات العامة لها بالاعانات أو تزويدها بالتسهيلات الاخرى) فانه يجب أن يبذل قصارى الجهد ولايدخر أى وسع فى سبيل التأكد من أن الكتب المدرســـية المستعملة فى المدارس الابتدائية تتجاوب ــ شكلا وموضوعا ــ مع المطـــالب التى تتطلبها علوم التربية الحديثة .

ونظرا الى أن التعاون الوثيق بين المؤلفين والناشرين والمدرســين تزداد ضرورته لمواجهة مطالب الوقت الحاضر ،

ونظرا الى أن نشر الكتب المدرسية يؤلف ــ حسب التقديرات القــابلة للاعتماد ــ نصف انتاج العالم من الكتب ،

ونظرا الى أن الكتب المدرسية تصدر فى أعداد تفوق أعداد أى نوع آخر من المؤلفات ،

ونظرا الى أن الاجراءات المتبعة فى اختيار الكتب المدرسية من بين هذه المؤلفات المطبوعة يمكن أن يكون لها تأثير مباشر على الدور الذى تؤديه هذه الوسيلة التعليمية فى النشاط التربوى ،

ونظرا الى أنه مما له أهمية جوهرية قصوى من وجهتى النظر الاجتماعية والتربوية الا يحرم أى تلميذ من فرصة الحصول على الكتب المدرســـية المستعملة فى كل صف من صفوف الدراسة الابتدائية ،

---

(١) التوصية رقم ٤٨ التى اصدرها المؤتمر الدولى للتعليم العام الى وزارات التربية والتعليم .

ونظرا الى أنه بالرغم من أن أهم دور فى الفصل الدراسى هو ما يقوم به المدرس نفسه من غير شك ، الا أن الكتاب المدرسى مع ذلك معين قيم يساعد المدرس على أن يجعل تدريسه ينبض بالحياة ،

ونظرا الى أن الكتاب المدرسى ـ بصفة عامة ـ أداة لا غنى عنها للعربى ، فهو من الزم الامور له ـ بصفة خاصة ـ فى المدارس التى يضطر فيها الى العمل فى ظروف قاسية (مثل ازدحام الفصول أو وجوده فى مدرسة ذات فصل واحد . . . الخ) ،

ونظرا الى أن الكتاب المدرسى يكون ـ فى بعض الحالات ـ أول كتاب يدخل المنزل ، ولذلك ينبغى أن يكون بمثابة نواة لمكتبة عائلية صغيرة ،

ونظرا الى أن الكتاب المدرسى ليس عونا على التثقيف فحسب ، بل انه وسيلة هامة من وسائل التربية الخلقية ، تعمل على ترقية مسلك التلميذ الاجتماعى وتنمية احترامه للعمل ، وتزويده بشعور الاخوة بين الامم ،

ونظرا الى أن التربية والثقافة هما أسرع وأيسر وسائل التقريب بين الامم ، ومعاونتها على التعارف ، ونظرا الى أن الكتب المدرسية يمكنها أن تسهم ـ بنفس القدر الذى تسهم به كلمات المدرس ومسلكه العام ـ فى ايجاد مزيد من التفاهم بين الشعوب ،

ونظرا الى أن المساعدات الدولية والتعاون العالمى يساعدان على تحسين الكتب المدرسية من حيث التأليف والنشر والاستعمال ،

فانه يرفع الى وزارات التربية والتعليم فى بلاد العالم المختلفة التوصية الآتية :

التأليف

١ ـ نظرا الى الدور الهام الذى تؤديه الكتب المدرسية فى التعليم الابتدائى فانه من المهم أن توجه سلطات التربية عناية متزايدة لقيمة هذه الكتب المدرسية من جميع الوجوه ، بغض النظر عن النظام الذى اتبع فى تجميعها .

٢ ـ من المستحسن أن يتم التأكد من أن الكتب المدرسية المستعملة فى التدريس على مستوى عال لا جدال فيه من الناحية العلمية والتربوية والجمالية ، ويجب أن يتم ذلك بصفة خاصة فى البلاد التى يكون فيها تأليف الكتب المدرسية مقصورا على الجهود الخاصة .

٣ ـ ونظرا الى المطالب الواجب توافرها فى الكتب المدرسية من حيث محتوياتها وقيمتها كمعين من معينات التدريس ، فانه من المستحسن أن يزداد التعاون ـ عند وضعها ـ بين الخبراء فى البحث التربوى والخبراء فى المواد التى تؤلف الكتب فيها والمدرسين الذين سوف يقومون بتدريسها فعلا .

٤ ـ ربما كانت للمسابقات والتنافس بين المؤلفين أو بين مجموعات منهم أثره فى تحسين الكتب المدرسية من حيث الكيف .

٥ ـ يبدو أنه من المرغوب فيه ـ وخاصة فى البلاد التى تقع فيهما مسئولية طبع الكتب المدرسية على عاتق السلطة العامة ـ أن تعين هيئات أو لجان تقوم بتأليف هذه الكتب .

٦ ـ فى الحالات التى يعهد فيها بتأليف الكتب الى هيئات أو لجان يجب أن تضم هذه الهيئات أو اللجان ـ من بين من تضمهم ـ مدرسين من مدرسى التعليم الابتدائى الذين يدرسون فى الصفوف التى تؤلف لهم هذه الكتب ، على أن يتم اختيار هؤلاء المدرسين من بيئات متنوعة بقدر الامكان .

٧ ـ اذا توافرت ظروف التجريب فان التجربة تعطى نتائج قاطعة ، ذلك لان استعمال الكتاب المقترح ـ استعمالا مبدئيا فى عدد محدد من الفصول ـ سوف يمكن المربين الذين استخدموه ـ على أساس تجريبى ـ من أن يجمعوا آراءهم واقتراحاتهم وانتقاداتهم .

الطبع

٨ ـ فى البلاد التى يلعب فيها المجهود الحر دورا فى طبع الكتب المدرسية للتعليم الابتدائى ، يجدر بالسلطات التربوية أن تجرى بين دور النشر مسابقات تتوخى من ورائها رفع مستوى الطبع وخفض تكلفة المؤلفات المطبوعة .

٩ ـ أيا كانت الطريقة المتبعة فى طبع الكتب المدرسية ـ فانه من المستحسن أن تستخدم كل وسيلة ممكنة لمسايرة التحسينات التى تمت خلال السنوات القليلة الماضية فى كل حرف من حروف الطباعة والرسوم التوضيحية والتجليد ... الخ .

١٠ ـ فى البلاد التى يكون فيها انتاج الكتب المدرسية محدودا الى درجة لا تسمح لكل تلميذ بأن يحصل على الكتب المطلوبة لتغطية جميع منهج السنة الدراسية ـ من المهم أن تتخذ اجراءات استثنائية تهدف الى اعطاء طبع الكتاب المدرسى الاولوية على غيره من المعدات المدرسية التى لا تدانى الكتاب المدرسى فى الاهمية .

١١ ـ يجب أن تتعاون السلطات التعليمية مع غيرها من السلطات المعنية (كوزارة الاقتصاد القومى ـ الخزانة ـ مصلحة الجمارك ... الخ) فى دراسة أفضل الوسائل الهادفة الى تنظيم انتاج الكتب المدرسية أو استيرادها ، بصورة تحقق أكبر قدر من الكفاية ، وهذا الاجراء من شأنه أن يقلل سعر التكلفة وسعر البيع ، دون أن يقلل من جودة الكتب المدرسية .

١٢ ـ الدول التى تضطر الى استيراد الكتب المدرسية من الخارج ـ نظرا لعدم كفاية وسائلها الانتاجية ـ تحسن صنعا اذا هى طلبت أن تعدل ...

هذه الكتب بحيث تتفق — الى أكبر درجة ممكنة — مع مناهجها وخصائصها القومية .

١٣ — فى البلاد التى تتبع النظام المركزى فى طبع الكتب المدرسية لتستعمل فى جميع أنحائها — يستحسن أن ينفسح المجال — وخاصة فى الجغرافيا والعلوم الطبيعية — لادخال تعديلات تأخذ بعين الاعتبار الفوارق المحلية أو الاقليمية على أقل تقدير .

١٤ — أما فى البلاد اللامركزية التى أخذت بنظام تولى طبع الكتب المدرسية بمعرفة السلطات الرسمية — فان السلطات التعليمية فى المناطق الادارية المختلفة يجب أن تتفق فيما بينها على أن تقوم بطبع بعض الكتب المدرسية التى تعالج بعض المواد بصفة مشتركة ، وذلك حتى يزداد عدد النسخ المطبوعة فينخفض سعر التكلفة .

١٥ — يجب أن توجه العناية الفائقة الى « الصفة القرائية » (اختيار بنط الطباعة وإعداد الكتاب) وخاصة فى كتب المطالعة المعدة للصفوف الاولى .

١٦ — بالرغم من أن الرسوم التوضيحية — وخاصة الملونة — تميل الى الارتفاع بثمن الكتب المدرسية ، الا أنه يجب أن يؤخذ بنظر الاعتبار قيمتها الفائقة فى مساعدة التلاميذ على استيعاب المادة وتمثلها ، وخاصة فى الموضوعات ذات الطابع النظرى — الامر الذى يجعلها من ألزم الامور فى مثل هذه الكتب وفى الكتب المعدة للمبتدئين .

١٧ — لما كان لاخراج الكتاب المدرسى اخراجا فنيا تأثير مباشر على تربية الطفل الجمالية ، فانه من المرغوب فيه أن يقتدى بالتقدم الذى أحرزته فى هذا المضمار كتب الاطفال الترويحية والثقافية .

١٨ — نظرا لتعرض الكتب المدرسية الدائم للاستهلاك والتمزق ، فان العناية يجب أن توجه الى جودة الورق وجودة التجليد وقوة احتماله .

الاختيار

١٩ — من أفضل وسائل التأكد من أن الكتب المدرسية المستعملة جيدة فعلا — فى البلاد التى تكل طبع الكتب المدرسية للتعليم الابتدائى الى الجهود الحرة ، أو التى لا تقتصر مسئولية طبعها على السلطات التعليمية وحدها — كتابة قوائم متجددة ، بأسماء الكتب التى أختيرت ليتم الانتخاب النهائى من بينها لكل مدرسة أو لكل مجموعة من المدارس .

٢٠ — يجب أن تكون اللجان التى تعين لوضع قوائم الكتب المدرسية المختارة محايدة تماما ، وأن تكون موضوعية فى اختيارها للكتب ، وأن تأخذ بنظر الاعتبار الجودة العلمية والتربوية وطريقة العرض وثمن البيع وردود الفعل المحتملة من جانب الآباء وأولياء الامور . ومثل هذه اللجان يجب أن تضم بين أعضائها ممثلين من هيئة التدريس بالمدارس الابتدائية على أية حال .

٢١ـ فاذا ترك المدرس حرا فى اختيار الكتب المدرسية التى يستعملها، كان من المستحب ـ لصالح التلميذ والتعليم بوجه عام ـ أن تتبع كافة الوسائل للتأكد من توفيق المدرس فيما اختاره من الكتب ، ومن المحافظة على استمرار التقدم الدراسى ـ بخطوته الطبيعية ـ من صف الى آخر .

التوريد : التوزيع والشراء

٢٢ ـ ان صرف الكتب المدرسية لجميع تلاميذ المدارس الابتدائية هو معامل الارتباط المنطقى لمبدأ الزامية التعليم .

٢٣ ـ فى البلاد التى لا يمكن فيها تطبيق هذا المبدأ تطبيقا كاملا لاسباب ـ يجب أن تصرف الكتب المدرسية بالمجان على أوسع نطاق ممكن لطوائف التلاميذ الذين يتعذر عليهم الحصول عليها . وتحقيقا لذلك يجب على السلطات التعليمية وهيئة التدريس أن تجد ـ بالتعاون مع جمعيات الآباء ـ أى وسيلة من الوسائل التى تكفل تيسير الكتب المدرسية بالمجان لغير القادرين من الطلبة على شرائها .

٢٤ ـ يستحسن أن تظل الكتب المدرسية ـ وخاصة كتب الصف الابتدائى النهائى ـ ملكا للتلميذ ، فلعله يبنى حولها مكتبة شخصيةصغيرة تساعده على تذوق الكتب واحترامها وحبه للثقافة .

٢٥ ـ وفى الحالات التى تصرف فيها الكتب المدرسية لتلاميذ التعليم الابتدائى على سبيل الاعارة يجب أن تتخذ التدابير الصحية الخاصة قبل اعادة توزيعها فى السنة التالية كما يجب أن تفحص حالة كل مجلد للتثبت من صلاحيته للاستعمال من جديد .

٢٦ ـ وفى الحالات التى يكون فيها الحصول على الكتب المدرسة من واجبات آباء التلاميذ أو أولياء أمورهم يجب استحداث خطوات خاصة ـ بل تحديد الاسعار ـ حتى لا يكون شراء الكتب المدرسية عبئا ثقيلا على كاهل أولياء الامور .

الكتب المدرسية وطرق التدريس

٢٧ ـ الكتب المدرسية فى المدارس الابتدائية يجب أن تعكس صورة للتقدم الذى تم فى العلوم التربوية ، وأن تيسر تطبيق الطرق القائمة على علم نفس الطفل ، وأن تستجيب للطريقة التى يستخدمها بها كل من المدرسين والتلاميذ .

٢٨ ـ ينبغى على مؤلف الكتب المدرسية الا يهدف الى اعداد مادة الكتاب اعدادا منطقيا فحسب ، بل يجب عليه فوق كل شىء أن يكيف مادته حسب الاهتمامات الخاصة بالتلميذ وقدرته العقلية .

٢٩ ـ يجب أن يقدم الكتاب المدرسى مجموعة متساندة من الحقائق والافكار والمقترحات ، كما يجب أن تكون المادة التى يقدمها (من نصوص ووثائق ورسوم ايضاحية وخرائط ورسوم بيانية وأسئلة ... الخ) مهيئة بحيث تجعل من الممكن ـ لا بل من الضرورى ـ استخدام الطرق التى تشجع على تبادل وجهات النظر بين المدرس وتلاميذه .

٣٠ — يجب أن يبذل قصارى الجهد للتأكد من أن المعلومات المعطاه فى الكتب المدرسية تتفق مع الحقائق وانها حديثة وخاصة فيما يتصل بالاحصائيات والنظريات العلمية .

٣١ — يجب الا يشير الكتاب المدرسى الى مواد أو موضوعات ليست فى منهج الصف الذى كتب من أجله .

٣٢ — الكتاب المدرسى عون للمدرس وللتلاميذ . ويجب الا يتخذ وسيلة هينة للتحلل من المسئولية · بل يجب أن يهدف المدرس الى أن يستخلص الافكار الرئيسية التى وردت فى الكتاب وأن يعين التلاميذ على فهمها . فان هذا المسلك من شأنه أن يكون مرشدا للتلميذ وعونا لذاكرته .

٣٣ — يحسن أن يعقب كل درس أو فصل من فصول الكتاب المدرسى مجموعة من الاسئلة وقائمة بألوان النشاط العقلى والعملى الذى يهدف الى الكشف عن أو تثبيت — ماتم تعلمه ، والى تدريب عقل الطفل وتنمية قدراته — وذلك فى الحالات التى تسمح فيها المادة أو طريقة التدريس بذلك

٣٤ — يجب الا يقتصر استعمال الكتاب المدرسى على مجرد تحصيل الافكار الاولية واستظهار المعلومات الضرورية فقط ، بل انه يجب أن يشتمل الكتاب — حيثما كان مناسبا للموضوع — على منتخبات من نصوص المؤلفات المتخصصة ، وذلك بغية تشجيع التلاميذ على تحصيل المعرفة بأنفسهم واطلاعهم على آفاق أوسع .

٣٥ — يجب أن توجه العناية الخاصة الى المفردات اللغوية وقوالب التعبير والمصطلحات المستخدمة فى الكتب المدرسية للمدارس الابتدائية حتى لاتضاف صعوبات الادراك اللغوى الى الصعوبات الناشئة عن المعلومات المراد استيعابها .

٣٦ — يجب أن تقدم الكتب المدرسية الجديدة فى نفس الوقت الذى تقدم فيه المناهج الجديدة اذا كانت هذه المناهج الجديدة تمثل روحا جديدة أو تسجل تطورات وتغييرات لها خطرها .

٣٧ — من المستحب أن توضع المراجع فى متناول التلاميذ بالاضافة الى الكتب المدرسية التى تصرف لكل واحد منهم ، وذلك بغية تشويقهم الى البحث الشخصى . وهكذا تصبح مكتبة المدرسة أو مكتبة الفصل ملحقا لا غنى عنه للكتاب المدرسى .

٣٨ — يجب العمل على تشجيع الميل الظاهر لدى كثير من البلاد نحو استعمال « مرشد المعلم » أو « كتاب المدرس » الذى يتصدى بالشرح والتفصيل لطريقة استخدام الكتب المدرسية المستعملة .

الكتب المدرسية والتعاون الدولى

٣٩ — يجب أن تؤدى الكتب المدرسية دورا انشائيا فى ميدان التفاهم الدولى يكون الهدف منه تغذية الاخاء العالمى والتعاون الفعال بين الدول · ولذلك فانه من الاهمية بمكان — بالنسبة لجميع الدول — أن تتخذ التدابير المباشرة وغير المباشرة للتأكد من أن الكتب المدرسية المتنوعة خالية من أى

عنصر من العناصر التى من شأنها أن تعكر جو التفاهم بين الامم أو الهيئات الاجتماعية أو الاجناس أو الاديان .

٤٠ ــ من المستحسن جدا أن تتكون لجان مشتركة من المربين ــ كما تم فعلا فى كثير من الدول ــ تهدف الى أن تمحو من الكتب المدرسية كل ما من شأنه أن يضر بمصالح التفاهم المتبادل بين شعوبها ، وان المنظمات التربوية الدولية والاقليمية لفى وضع طيب يمكنها من تشجيع تكوين مثل هذه اللجان المشتركة .

٤١ ــ يجب أن تشرب الكتب المدرسية بروح الاحترام الحق والتقدير للشعوب الاخرى ، وبفكرة التعاون الدولى والتفاهم العالمى . ويجب أن تقدم معلومات أوفى عن الدول الاخرى والدور الذى تؤديه المنظمات الدولية ــ كلما كان ذلك مناسبا .

٤٢ ــ ما زالت المجموعات الدولية من الكتب المدرسية تؤدي خدمات جليلة للمؤلفين والناشرين على السواء . ويجب أن تزداد خدماتها هذه فى المستقبل . وينبغى للسلطات التعليمية والمدرسين والمؤلفين والناشرين ان يكونوا على علم بوجود هذه المجموعات الدولية من الكتب المدرسية .

٤٣ ــ انه لكسب واضح أن تكون المجموعات الدولية من الكتب المدرسية كاملة بقدر الامكان ــ أو معبرة على الاقل ــ ولذلك يجب أن تصطنع الطرق الفعالة لتحقيق هذا الهدف ، والاحتفاظ بهذه المجموعات متجددة دائما ، وليس من الضرورى أن تتطابق هذه الطرق فى جميع الدول .

٤٤ ــ يجب على مراكز الوثائق القومية والدولية أن تحافظ على مجموعات الكتب المدرسية متجددة ، وأن تنظم تبادلها بين الدول المختلفة المعنية بالامر .

٤٥ ــ من أهم الوسائل الفعالة فى تحسين الكتب المدرسية من جميع الوجوه اقامة معارض مؤقتة للكتب المدرسية تضم عينات من تلك المستعملة فى البلدان الاخرى والمستعملة محليا .

٤٦ ــ عند مراجعة الكتب المدرسية ، يحسن بالمسئولين عن الطبعات الجديدة أن يرسلوا الخبراء للاطلاع على مجموعات الكتب المدرسية الدولية الموجودة أو أن يستعيروا عينات من تلك المستعملة فى البلدان الاخرى .

٤٧ ــ يجب على المنظمات الدولية والهيئات القائمة بين الحكومات أن تعمل على ارسال خبراء تأليف الكتب المدرسية وطبعها الى البلاد التى تطلبهم ــ وذلك كجزء من برامج المعونة الفنية التى تضطلع بها .

ترجمة : السيد محمد العزاوى

من مكتبة التربية وعلم النفس

الاتجاهات الوالدية فى تنشئة الطفل

تاليف

الدكتور نجيب اسكندر ابراهيم والدكتور محمد عماد الدين اسماعيل

المدرسان بكلية التربية

٢٤٤ ص   الناشر   دار المعرفة ـ القاهرة

يعالج هذا الكتاب نتائج دراسة تجريبية قام بها المؤلفان لقياس الاتجاهات النفسية والاجتماعية نحو العلاقات العائلية : بواسطة استفتاء غير مقيد وضعه المؤلفان لهذا الغرض ويشتمل الاستفتاء على ١٠٤ سؤالا فى ميادين الوسائل الترفيهية ، نظرة الاسرة الى مستقبل الاطفال ، تربية الاطفال ، الناحية الاقتصادية ، وعى الفرد بمركز أسرته الاجتماعى ، اختيار القرين، التفاعل بين أفراد الاسرة ، المعايير الاجتماعية ، تركيب الاسرة . وقد طبق الاستفتاء على ٩٦٥ حالة فى مديريات الاقليم الجنوبى المختلفة . وقد اقتصر الكتاب الحالى على دراسة الاتجاهات الوالدية فى تنشئة الطفل فى مدينتى القاهرة والاسكندرية . أى أنه اقتصر على تحليل نتائج القسم الثالث من الاستفتاء الخاص بتربية الاطفال .

والاتجاهات نحو تنشئة الطفل هى ـ كما يعرفها المؤلفان ـ ما يراه الآباء ويتمسكون به من أساليب فى معاملة الاطفال فى مواقف حياتهم المختلفة، كما يظهر فى تقريرهم اللفظى عن ذلك ودراسة الاتجاهات من الموضوعات الهامة التى يجب أن توجه اليها عناية الباحثين ، ذلك انها تكشف عن « استعداد » الافراد « للسلوك » بشكل معين فى المواقف المختلفة . وكثير من هذه الاتجاهات يكون منافيا للقواعد السيكولوجية ، ومن ثم يجب الكشف عنه تمهيدا لتعديله .

وقد عالج الباب الاول من الكتاب المنهج الذى سار عليه الباحثان فى بحثهما ، فعرضا للمشكلات التى صادفتهما فى بداية البحث ، من المصدر الذى تستقى منه البيانات الى وضع الاستفتاء . وقد وضحا كيف عالجا هذه المشكلات . ويعد الفصل الثالث من الباب الاول ، الذى يعرض لهذه النواحى ، من الفصول التعليمية الهامة التى تعالج منهج البحث . كما ان به توجيهات هامة لطلاب البحث فى كيفية وضع الاستفتاء وفى الشروط الواجب توافرها فيه .

أما الباب الثانى فانه يعالج النتائج التى توصل اليها الباحثان من تطبيق الاستفتاء فى مواقف العدوان ، النوم ، التغذية والفطام ، الاستقلال ،

الاخراج ، الجنس وقد انتهى المؤلفان من دراسة هذه المواقف الى تحديد العوامل التى تؤثر فى الطفل الذى يعيش فى ثقافة مصرية . وسنوجز هذه العوامل فيما يلى :

ففى موقف العدوان أثبت البحث أن العدوان فى داخل الاسرة أشد تحريما منه فى خارجها . كذلك فان الوسيلة التى تستخدمها الاسرة فى منع العدوان تختلف باختلاف الطبقة الاجتماعية ، ففى حين يكثر الضرب فى الطبقة الدنيا ، تلجأ الطبقة الوسطى الى النصح والارشاد .

أما فى موقف النوم فقد ثبت أن الآباء أقل تشددا فيه من موقف العدوان ، لان موقف النوم لا يرتبط بالمحرمات الثقافية . غير أن ذلك لا يعنى أن الآباء يقفون من النوم موقفا موضوعيا ، بل على العكس من ذلك أثبت البحث أن كثيرين لا يهتمون بهذا الموقف كلية .

وفى موقف التغذية والفطام وضح الباحثان العلاقة الوثيقة بين هذا الموقف وبين تشكيل شخصية الطفل فى المستقبل . ذلك أن عملية الرضاعة ترتبط بحب الام وبالحاجة اليها . غير أن الظروف قد تضطر الام الى عدم البقاء مع الطفل ، ومن ثم تضطر أن تفطمه فى وقت مبكر مما يعرض الطفل للصراع .

وقد كشف البحث عن ان نسبة كبيرة من الامهات يفطمن أطفالهن بشكل مفاجىء وبطريقة مؤلمة مما يعرض الطفل للصراع . كذلك فان معظم الامهات يفطمن أطفالهن فى سن أقل من سنتين ، وأن الطبقة الوسطى تفطم أطفالها فى سن مبكر . وقد وضح الباحثان أثر هذا كله على نفسية الطفل والآثار البعيدة التى يمكن أن تنتج عن ذلك فى تشكيل شخصيته فى المستقبل .

وفى موقف الاستقلال : ناقش الباحثان السن التى يسمح فيها للطفل بالخروج الى الشارع . وقد ثبت أن نسبة كبيرة (٥٠٪) من آباء الطبقة الدنيا تسمح لاطفالها بالخروج الى الشارع فيما بين ٧ شهور وأربع سنين ، فى حين أن نسبة قليلة جدا من آباء الطبقة الوسطى هى التى تسمح لاطفالها بالخروج فى هذه السن . كذلك ناقشا السن التى يسمح فيها للطفل بالاعتماد على نفسه وربطا ذلك كله بالطبقة الاجتماعية ودنيا ميكياتها وفلسفتها .

وفى موقف الاخراج وما يتعلق به من نظافة يصل موقف المجتمع الى منتهى الشدة والصرامة .. فالطفل تمتد يده الى مواد البراز مثلما تمتد الى غير ذلك من المواد ، غير ان الوالدين يشمئزان من هذا المنظر ، تدفعهما الى ذلك أسباب لا شعورية ، فيقابلان ذلك بالعقاب ويحرصان على تدريب الطفل على ضبط عملية الاخراج .

وقد وضح المؤلفان الآثار البعيدة المدى لاقتران عملية ضبط الاخراج بالالم على شخصية الطفل .. وأظهرا الفروق بين الطبقتين الدنيا والوسطى فى سن التدريب على ضبط الاخراج والنتائج التى تترتب على ذلك .

وفى موقف الجنس ، اهتم الباحثان بمناقشة موقف الآباء من لعب الطفل بأعضائه التناسلية . وقد كشف البحث عن ان نسبة كبيرة من الآباء تلجأ

...

الى العقاب البدنى لتمنع الطفل من الاستمرار فى هذا العمل مما قد يؤدى الى تثبيت العادة بدلا من اقتلاعها . اما الموقف الخاص بأسئلة الاطفال عن الموضوعات الجنسية ، فان كثيرا من الاباء قد يلجأ الى الاجابة عنها بطريقة غامضة مما يضعف ثقة الابناء فى آبائهم اذا ما اكتشفوا الحقيقة عن مصدر آخر . كذلك وضح الباحثان أثر معاملة الوالدين للاطفال من الجنس الآخر فى التقليل من شأن الجنس أو تمييزه .

***

الواقع أن هذا البحث بحث أصيل وممتاز . أصيل فى منهجه ممتاز فى تحليل نتائجه . وليس من شك فى اننا أشد ماتكون حاجة الى مثل هذه البحوث . فنحن لن نستطيع أن نطور مجتمعنا ونستأصل منه نواحى النقص فى التربية ، كما اننا لن نستطيع أن نعمل على اثراء شخصيات أفراد مجتمعنا الا اذا وقفنا على العوامل المختلفة التى تؤثر فى شخصياتهم حتى يمكننا أن نخضع هذه العوامل للتحكم والضبط .

كذلك يجب أن نسجل للباحثين فضل السبق فى هذا الميدان : ميدان دراسة الاتجاهات بهذا الاسلوب وهذا العمق .

ونحن نرجو أن تكون النتائج التى كشف عنها هذا البحث موضع اهتمام رجال التربية ومعينا لهم على رسم خططهم التربوية لتنشئة جيل متحرر متكامل بناء .

عبد الله محمود

احمد زكى صالح (١٩٥٩) : **علم النفس التربوى** (الطبعة السادسة) . مكتبة النهضة المصرية بالقاهرة .

احمد زكى صالح (١٩٥٩) : **الاسس النفسية للتعليم الثانوى** . مكتبة النهضة المصرية بالقاهرة .

حامد عمار (١٩٥٩) : **بعض مفاهيم علم الاجتماع** . من مطبوعات معهد الدراسات العربية العالية . القاهرة .

جرام . م : **الانهيار العصبى** . ترجمة رشدى فام . دار الفكر العربى (١٩٥٩)

عبد اللطيف فؤاد ابراهيم (١٩٥٨) : **معالم تدريس الجغرافية فى المدرسة الثانوية** . مكتبة مصر . القاهرة .

عطية محمود هنا (١٩٥٩) : **التوجيه التربوى والمهنى** . مكتبة النهضة المصرية بالقاهرة .

وليم كلباتريك : **أصول المنهج الجديد** . ترجمة أبو الفتوح رضوان، ومحمد الهادى عفيفى . الانجلو المصرية ١٩٥٩

وليم كلباتريك : **المدنية المتغيرة والتربية** . ترجمة عبد الحميد السيد ، نجيب اسكندر ، محمد الهادى عفيفى . مكتبة مصر ١٩٥٩

أبو الفتوح رضوان (وآخرون) : **المدرس فى المدرسة والمجتمع** ، القاهرة مكتبة الانجلو ، ١٩٦٠

Journal of Education

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES

OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION
CAIRO
13 Liberation Square - Cairo

---

* Issued Quarterly November, January, March and May.

* Publishes Essays and Research Dealing with Education, Teaching, and Related Fields.

* Materials for Publications to be addressed to Dr. Mohamed Kh. Barakat, Secretary of the Editorial Board, 13, Liberation Square, Cairo, Tel. 31486.

* All other correspondence to be addressed to Dr. Mohammed El-Hadi Afifi, Executive Director at the same address.

* Annual subscription as follows :
  Minimum Period of Subscription one year.

Membership	P.T. 84	
In Egypt and Sudan	P.T. 60	
reduced to	P.T. 40	for Students of Teacher Training Institutions.
Abroad	P.T. 75	

Price Per Copy

Egypt and Sudan P.T. 15 **Palestine & Jordan 200 Mil.**

Syria and Lebenan 200 L.P.T. Iraq 200 Fils.

JOURNAL OF EDUCATION

Ed.: Dr. A. El-Aziz El-Koussy

3rd Issue March 1960 Year XII

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION

صحيفة التربية

السنة	مايو	العدد
الثانية عشر	١٩٦٠	الرابع

في هذا العدد

تصدرها	رئيس التحرير
رابطة خريجى معاهد وكليات التربية بالقاهرة	الدكتور عبد العزيز القوصى

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية بالقاهرة
١٢ ميدان التحرير ـ القاهرة

- تصدر الصحيفة اربع مرات فى السنة (نوفمبر ـ يناير ـ مارس ـ مايو)
- تنشر الصحيفة المقالات والأبحاث التى تعالج شئون التربية والتعليم وما يتصل بها .

- ترسل المقالات باسم : **الدكتور محمد خليفة بركات** سكرتير تحرير صحيفة التربية ١٢ ميدان التحرير تليفون ٣١٤٨٦ .
- اما المكاتبات الاخرى فترسل باسم : **الدكتور محمد الهادى عفيفى** مدير ادارة الصحيفة فى العنوان نفسه .
- قيمة الاشتراك السنوى :

بمصر والسودان :

مـ

٨٤ الاشتراك السنوى فى عضوية الرابطة والصحيفة

٦٠ الاشتراك السنوى فى الصحيفة فقط

٤٠ لطلبة معاهد التربية ومدارس المعلمين

بالخارج : ٧٥ قرشا .

ولا يقبل الاشتراك الا عن سنة

ثمن النسخة :

بمصر والسودان ١٥ قرشا بفلسطين وشرق الأردن ٢٠٠ ملا

بلبنان وسوريا ٢٠٠ قلس

طبع بمطابع دار أخبار اليوم

صحيفة التربية

تصدر أربع مرات سنويا (نوفمبر ــ يناير ــ مارس ــ مايو)

السنة	مايو	العدد
الثانيــة عشر	١٩٦٠	الرابع

في هــذا العدد

رابطة خريجى
معاهد وكليات التربيــة بالقاهرة

رئيس التحرير
الدكتور عبد العزيز القوصى

الاتصال بالجمهور وكسب ثقته للحصول على المعلومات

للدكتور عبد العزيز القوصي

تختلف النتائج الاحصائية من بلد الى آخر بل أكثر من ذلك فان النتائج الاحصائية تتفاوت فى الدرجة بتفاوت الطبقات الاجتماعية التى تجمع منها من البلد الواحد وتتمشى درجة دقة البيانات مع درجة التعليم كما تتمشى مع درجة الطمأنينة الموجودة ازاء الهيئة القائمة بعملية الاحصاء . وكلما ارتفع المستوى العلمى والاجتماعى للافراد وتوفرت الطمأنينة بين الشخص الذى يدلى بالبيانات من جهة وبين جامع البيانات والهيئة الحاكمة وفى موضوع البحث الذى تقام من أجله العملية الاحصائية من جهة أخرى ، فان درجة الدقة والاستعداد لقبول الارقام والثقة بها تكون كبيرة والعكس بالعكس .

وفضلا عن ذلك فان النور والمعرفة والايمان بأن الاحصاء ضرورى لصالح الدولة والافراد ، وأنه الاساس الذى تقوم عليه كثير من المشروعات الانتاجية والخدمات التى تهم المجتمع وبالتالى شعور الافراد بأن ادلاءهم بالبيانات المطلوبة والمساهمة الفعالة منهم فى أداء رسالة كبيرة ، كل هذه العوامل تساعد على ايجاد الطمأنينة لدى كل من يعطى البيانات فيدلى بالمعلومات الصحيحة وكذلك تزداد الطمأنينة لدى مستعمل البيانات فتزداد درجة ثقته بنتائج الاحصاء .

والواقع أن هذه الطمأنينة لا تنحصر فى هذا الحيز الضيق بل تتعداه الى حيز أكبر اذ أن جامع البيانات ماهو فى الواقع الا جزء من جهاز أكبر منه وهذا الجهاز ماهو الا جزء من هيئة أكبر منه وهكذا ، وهذه الاجزاء لابد أن تبعث هى أيضا على الطمأنينة حتى تتصف الاجزاء الاصغر منها بهذه الصفة ، فمصلحة الاحصاء مثلا جزء من الاداة الحكومية وينطوى تحت لواء تلك المصلحة هيئة جامعى البيانات فاذا كانت الحكومة تبعث على الطمأنينة نجد أن الاجهزة التى حولها والتى تتفرع منها تبعث هى أيضا على الطمأنينة والعكس صحيح فى حالة ما اذا كانت الحكومة تبعث على الشك وعدم الطمأنينة . وسوف لا أتوسع فى الكلام عن الحكومة لانها توجد فى الاطار العام للدولة وهذا الاطار العام للدولة يتحكم فى تشكيلة اطار عالمى عام أوسع .

فى الكلام على مايجب أن يحدث من جانب المسئولين والمتعلمين ومصلحة الاحصاء نحو تهيئة أذهان الجمهور لابد من وجود تهيئة عامة حتى يلم الجمهور بموضوع البحث القائم قبل أن يبدأ جامع البيانات فى الحصول عليها ويمكن عمل الدعاية اللازمة لتحقيق ذلك عن طريق الصحف والاعلانات والراديو والسينما ، كما يمكن تحقيق ذلك بنشر بيانات احصائية مختلفة الاحجام والاشكال وعلى فترات متباعدة سواء فى هيئة جداول وأرقام أو فى شكل رسوم بيانية ولكل من هذه الصور

المتنوعة تأثيرها ولكل منها ميدانها البشرى الذى تنجح فيه فهنالك من يتأثر أكثر بالارقام ومن يتأثر بالرسوم البيانية ٠٠ الخ ٠

ويحسن أن ترفق هذه البيانات بما ترتب على مثلها وما يمكن أن يترتب عليها لصالح المجتمع وأفراده ٠

أما بالنسبة لجامعي البيانات فيجب على مصلحة الاحصاء أن تعطى لهم الاستمارات قبل بدء عملية الميدان بوقت كاف لاستذكارها وتشرح لهم تعاريفها والهدف الذى ترمى اليه وبعد ذلك يتم القيام باجراء تدريب عملى واقعى لهم عن كيفية ملء بعض الاستمارات من الميدان ٠ وفى خلال هذه التدريبات العملية يكشف الانسان مايجب عليه أن يتبع فى مختلف الاجزاء وفى مختلف الظروف ٠

وتستدعى عملية جمع البيانات أن يقوم شخص بزيارة احدى المناطق والحصول منها على معلومات قد تكون تفصيلية وقد تكون مما يقابل فى مصر مثلا بشىء من التستر وخصوصا فى الريف مثل عدد أفراد الاسرة مقسمين الى ذكور وأناث والعمر ونوع العمل والحالة الاجتماعية والزواجية والدخل بمقداره ومصادره ، وقد يعتبر معطى البيانات أن المعلومات المطلوبة تقع من شئونه الدقيقة الشخصية الخاصة والتى لايجوز أن يطلع عليها أى انسان بأى حال من الاحوال ونحن المصريين ميالون بطبعنا الى التستر فى حياتنا وأرزاقنا وأعمالنا كما أننا ميالون الى التبصص على الغير وهذه سيكولوجية المصريين وليس هذا هو الموضوع الذى نعالجه اليوم بالتفصيل ولكن يمكننا أن نقول باختصار ان هذا التبصص على أعمال الغير هو الذى يدفعنا الى هذا التستر ومحاولة البعد عن أعين الناس وألسنتهم حتى لا نقع فريسة لهذا التبصص من الآخرين — ولهذا أصبح التستر على جميع نواحى حياتنا الخاصة جزءا من طبيعتنا ولذا قد تساعد التوجيهات التالية العداد فى الحصول على البيانات التى يعتبرها الافراد وثيقة الصلة بأعمق أسرارهم : —

١ — لا تحاول أثناء المقابلة الشخصية بينك وبين رئيس الأسرة أن تنظر ماتريد من اجابات فى غاية الادب والذوق مما يعطى المسئول الطمأنينة الكاملة الى داخل المسكن بمجرد فتح الباب أو تبدأ فورا فى عد الغرف أو عد الاشخاص اذ سيتكون فى هذه الحالة شىء من الريبة وعدم الطمأنينة بينك وبين رئيس الاسرة يصعب بعدها الحصول على بيانات دقيقة أو يترتب عليها على الاقل حجب بعض البيانات الهامة التى تسعى الى جمعها — وفى الواقع أنت لاتعمل جاسوسا أو بوليسا سريا لتصيد أعمال الناس بل أنت شخص يجب أن تثق بالناس وأن تقبل على مهمتك بشىء من الاتزان والثقة فى النفس وفيمن أمامك أى تعطى للبيانات ثقة تامة ، وفى هذه الحالة عندما يثق بك ويشعر أنك موظف مسئول عن عمل معين تؤديه فى رزانة وهدوء واحترام فانه سيدلى اليك فى الغالب ببيانات سليمة ٠

فيجب اذن على جامع البيانات ألا يندفع فى طلبها بلهفة وحدة أو يتردد فى أخذها بتلكؤ وعدم اكتراث وعليه أن يلقى الاسئلة وأن يناقش الاجابات بشىء من الحذق واللياقة والحزم والرقة والهدوء ٠

٢ — من ضمن الاساليب التى أستطيع أن أنصح بها فى توجيه العدادين مراعاة النمط الشخصى لمعطى البيانات فمثلا عند سؤال السيدات الكبيرات

فى السن عن عدد الاولاد قد يحدث أن يجبن وهن خائفات من الحسد ميالات الى التستر وفى هذه الحالة يستحسن استعمال أسلوب المجاملة لكى تتمشى على نمط الشخص الذى يعطى البيانات .

٣ ـ وبجانب نمط الشخص يجب مراعاة الاسلوب الذى تخاطب بهالجمهور فمثلا لو ذهبت الى مسكن للحصـول على بعض البيانات ولم يكن بالمنزل الا فتاة خجولة فيجب أن تتأدب معها فى الحديث ولا تحدق النظر فيها وأطلب فتاة خجولة فيجب أن تتأدب معها فىالحديث ولا تحدق النظرفيها واطلب ماتريد من اجابات فى غاية الأدب والذوق مما يعطى المسـئول الطمأنينة الكاملة .

٤ ـ كذلك يجب مراعاة النواحي الوجدانية والنواحي السلوكية لمعطى البيانات ، فهناك بعض الاشخاص يتكلمون بتأن وبعض آخر يتكلمون بسرعة ويمضغون الكلمات وفى مثل هـذه الحالات يجب أن تهيىء للشخص الذى أمامك قسطا كبيرا من الراحة والفرصة التى تجعله يعطيك مايريد بسرعتـه الخاصة وبأسلوبه الخاص .

٥ ـ وهناك بعض البيانات والاسئلة التى تحتاج الى علاج خاص ومن ضمن هذه البيانات التى تطلبها وتريد معرفتها مثلا فى تعداد السكان ، أسئلة عن العاهات وفى هـذه الحالة يجب أن يكون جامع البيانات ذكيا وحذرا فى أخذ هذا البيان فقد يؤخذ فى صورة حديث ، فمثلا عند سؤال رئيس الاسرة عن عدد أولاده قد يجيب بأنهم أربعةفاذا ماسألته عن نوع عمل كل منهم أجاب بأن الاول محام والثانى طبيب والثالث مزارع ثم يتناسى الرابع . ففى هذه الحالة يبدأ عندك الشك ، لماذا نسى الرابع ، فيجب عليك عند الاستفسار عن هذا البيان أن تسأله بشىء من الرفق أو تتركه قليـلا ثم تعاود السؤال عنه مرة أخرى بسـؤال رقيق مثل : « هل ابنـك الرابع تعبـان ؟ » ثم تتبعـه بالسؤال عن نوع المرض .

ومما تقدم نجد أنه في الامكان تفتيت السـؤال الواحد الى بضعة أسئلة توصـل الى نفس الاجابة ونفس النتيجة ، وقد يرى البعض أن فى تفتيت الاسئلة مضيعة للوقت ولكن فى الحقيقة ماهذا الا عملية تليين لعقل معطى البيانات حتى يمكن استخلاص باقى البيانات منه على أحسن وجه

٦ ـ يجب على جامع البيانات فى كثير من الاحيان ألا يوجه أسئلة سريعة منصبة على الموضوع رأسا اذ يحتاج الحصول على بعض البيانات الى شىء من اللياقة ، فقد يجد أنه من الصعب استخلاص بعض البيانات من الطبقات غير المتعلمة وخصـوصا فى الريف والقرى مثل بيانات السن وعدد الاولاد وفى مثل هذه الحالات يجب على جامع البيانات أن يأخذ هـذا فى الاعتبار ، فمثلا لو قالت سيدة انها ولدت في «هوجة عرابى» أو أن عندها ٤٠ سنة فى حين أن العداد يشعر أن عندها ٥٠ سنة ، ولما كانت لا توجد أية وسيلة لكى يصل الى الحقيقة ففى مثل هذه الحالات يأخذ هـــذا الرقم كما تقوله له لانه سوف يكسب امكان استخلاص البيانات الاخرى التى يريد الحصـول عليها نتيجة عدم استفزاز تلك السيدة فان فى استفزازها مايؤدى الى عدم تعاونها والى حجب قسط كبير من الاجابات على الاسئلة اللاحقة .

٧ ـ يجب مراعاة احترام الاسماء والالقاب وخصوصـا الغريب أو الشاذ منها مثل عائلة أبو طور أو الجحش فلا يقابل العداد هذه الالقاب بالضحك أو الاستهزاء بل يجب عليه أن يظهر للاسرة احترامه لها .

٨ - يجب احترام عادات وطباع الاسر التى يزورها جامع البيانات وعلى العموم يجوز ألا تكون هناك قاعدة واحدة ، ولكن الشيء الوحيد الممكن قوله هو أن يذهب جامع البيانات لزيارة الاسر باتجاه فيه احترام وتقدير وتعاون وثقة وهذه الصفات هى نفسها التى تبعث الطمأنينة فى الطرف الآخر أى فى معطى البيانات ٠

ولعله من المستحسن أن ينظر كل منا الى عملية جمع البيانات كأنها دراسة لطباع طبقات البشر المختلفة ، ودراسة الناس هى من أمتع الدراسات فى الحياة ٠ وبهذه الطريقة يمكن أن يتحول جمع البيانات من عملية روتينية آلية أولها مريح وآخرها متعب الى عملية ممتعة أولها متعب وآخرها مريح ولا نقصد بذلك أن نمعن فيما سبق أن حرمناه من التحديق واستراق السمع وما الى ذلك وانما نقصد أن جمع البيانات بمفرده كعملية ملء خانات قد تصبح عملية مملة بالنسبة لجامع البيانات وهذا العمل ينعكس فى العلاقة بين جامع البيانات والشخص الذى تجمع منه البيانات لوجود نوع من الاهتمام والاستمتاع والتشوق يجعل العملية ممتعة ويجعلها فى ذاتها ناجحة ٠

علينا أن نذكر أيضا أن اثارة الوعى عملية مستمرة وهى من عمل جامع البيانات أيضا ، فطريقة جمع البيانات والانطباع الذى يعطيه جامع البيانات عن نفسه أثناء العملية من عوامل اثارة الوعى الفعال ٠

وعلينا أن نذكر أن اثارة الوعى واشاعة الطمأنينة تتم على فترات منتظمة بصورة مستمرة لفترات لاتكون قصيرة بحيث تؤدى الى الملل ولا طويلة بحيث تؤدى الى النسيان ٠ ويتوقف طول الفترة والوسيلة المستعملة على مستوى الوعى الاحصائى ٠

ولنذكر أن أساليب اثارة الوعى تكون بالصحف والاذاعة والندوات والصور والنشرات وكلمات أئمة المساجد والكنائس ومعلمى المدارس والعمد وأولى الامر وغيرهم ٠ والمهم فى الموضوع أن يشعر كل مواطن بأن العملية الاحصائية تعود عليه شخصيا بنفع وأن يشعر بأن المعلومات لاتستعمل ضده بحال من الاحوال وأن نشعره أنه بالاسهام الجدى انما يسهم فى عمل قومى جليل وفى بناء المجتمع وتدعيمه ٠ اذا شعر كل مواطن شعورا حقيقيا عميقا بهذا بقى أن نتحدث فى العلاقات الانسانية اللطيفة التى يجب أن تشع أثناء عمليات جمع البيانات والتى يتوقف عليها كل نجاح ٠ هذه العلاقات الانسانية تقوم على الثقة المتبادلة والاحترام المتبادل والعطف المتبادل والحرص على عدم حرج الاحساسات ٠ من تطبيق المبادىء الاولية المعروفة فى العلاقات الانسانية الطيبة ٠٠٠

هذه نظرة تعطى الروح العامة اذ أنه لا توجد قواعد مفصلة يمكن أن تتبع ولكن يوجد اتجاه عام يمكن أن يستفاد منه بحسب الظروف الراهنة ٠ فجمع البيانات من شخص عجوز غيرها فى حالة رجل غنى مصاب بمرض من أمراض الكلام كل حالة من هذه فى الريف أو المدينة مع المتعلم أو غيره تحتاج فى كل حالة الى تكييف من نوع خاص ٠

لهذا كان من الضرورى أن يتصف جامع البيانات ببشاشة الوجه ورحابة الصدر والمرونة والصبر واليقظة والهدوء وغير ذلك من الصفات التى نتمناها فى كل ممن نريد أن يتعاملوا معنا ٠

المكتبات المدرسية

للاستاذ محمد خيرى حربى

مدير مركز الوثائق التربوية

ظاهرة العزوف عن القراءة :

رغم اهتمام وزارة التربية والتعليم ومناطقها وكثير من المدارس بالمكتبة المدرسية اهتماما يبدو فى انشاء ادارة خاصة بالمكتبات فى الوزارة واختيار مجموعة طيبة من الموجهين وأمناء المكتبات وتدريب كثير من المعلمين على النظم المكتبية الصحيحة وزيادة الاعتمادات الخاصة بالمكتبات المدرسية فلا نزال نشعر بعدم استغلال هذه الناحية الهامة من نواحى التربية كما ينبغى ، مما كان له أثر فى اتجاهات المتعلمين عندنا وعزوفهم عن القراءة . وليس أدل على ذلك من أنه رغم الازدياد المطرد فى عدد القراء عندنا نتيجة للتوسع فى التعليم فان الزيادة المقابلة فى عدد المترددين على المكتبات لا تكاد تذكر . وتشكو دور النشر من احجام القراء عن الكتب العلمية وتعرضهم لكثير من الخسارة كلما أقبلوا على نشرها ، وأن كان الامر أسهل فيما يتعلق بغيرها من الكتب قليلة النفع . ونعتقد أن الكتب المدرسية والمكتبات المدرسية مسئولة الى حد ما عن هذه الظاهرة ظاهرة العزوف عن القراءة العلمية الموجهة .

ولا نستطيع أن نقول أن الاذاعة والسينما وغيرها أغنت ، أو يمكن أن تغنى عن عملية القراءة ، فالواقع أن الايجابية فى عملية القراءة لاتوازيها ايجابية الاذاعة أو السينما ، ففى القراءة عملية بحث ومقارنة ومناقشة ومراجعة وتثبيت وفحص مما لا يتوافر فى الاذاعة أو السينما أو التليفزيون .

ولذلك كانت مهمة التعليم ـ فيما نعتقد ـ أن يمكن التلاميذ من النمو المتكامل ومنه النمو العلمى ، كما أنه مسئول عن توجيه الطلاب نحو النمو فى القراءة ، فالنمو العلمى لا يتم الا اذا كان مصحوبا بالرغبة فى الاستمرار فى القراءة ، فاذا كان من واجب المدرسة أن تمكن التلميذ من النمو العلمى فان ذلك يتطلب منها أن توجهه نحو القراءة العلمية المثمرة لكى يستمر نموه العلمى من جهة ولكى تحميه من توجيه طاقته نحو القراءة فى اتجاهات منحرفة ، ومن هنا جاءت أهمية المكتبات المدرسية ووظيفتها فى حماية الطلاب من الانحراف فى القراءة وتوجيه طاقتهم القرائية اتجاهات علمية سليمة من شأنها أن تؤدى الى استمرار نموهم العلمى .

والواقع أن مدارسنا بل وحتى جامعاتنا لم تؤد وظيفتها فى هذه الناحية ، وآية ذلك مانشاهده عند المثقفين منا من عزوف عن القراءة

كلما اجتمعوا فيندر جدا أن نجتمع لمناقشة كتاب أو بحث منشور أو نخصص بعض دروسنا لمناقشة مخطوط من المخطوطات أو كتاب من الكتب ونكتفى عادة فى محاضراتنا بعرض موضوعات الدراسة دون أن ندرب طلابنا على القراءة ، فهذا التدريب يتطلب منا اختيار مجموعة من أمهات الكتب العلمية من مكتبة المدرسة أو الجامعة ودراستها دراسة تحليلية على النحو الذى كان معمولا به فى الازهر . والذى كان من نتائجه اقبال طلاب الازهر القدامى على قراءة الكتب والتردد الكثير على المكتبات العامة .

قلة الكتب العلمية والثقافية :

ولعل هذا الاهمال — من جانب المدرسة — نحو تحقيق وظيفة المكتبة المدرسية فى توجيه الطلاب الى القراءة الصحيحة وتنمية هذا الاتجاه عندهم وعند مدرسيهم — كان له أثره فى قلة الكتب المثقفة والمناسبة لمستويات التلاميذ ولذلك راجت عندنا القصص التافهة ، ولعل هذا من العوامل الهامة التى تحول دون أن تؤدى المكتبة المدرسية وظيفتها كاملة ، كما أنها عامل هام فى أن الجهود التى نبذلها لها فى تدعيم هذه المكتبة لا تؤدى الى نتائج تتناسب مع الجهد الذى يبذل . فالمكتبة المدرسية تحتاج الى أن تزود بثلاثة أنواع من الكتب :

١ — كتب ذات صلة بموضوعات الدراسة وتعنى بالتوجيه الى قراءتها مناهج الدراسة وكذلك الكتب المدرسية .

٢ — كتب تعمل على تنمية ثروة التلاميذ فى المعلومات العامة مثل كتب الرحلات وتاريخ حياة العلماء والمخترعين وغيرها .

٣ — كتب تساعد على قضاء وقت الفراغ فيما يفيد كالمجلات والصحف والقصص المختارة .

والجيد من هذه كلها كلما نعلم غير متوافر فى سوق النشر عندنا وحتى الكتب الجيدة المتوافرة لدينا المسافة السيكلوجية بينها وبين تلاميذنا بعيدة ويحتاج التقريب بينها وبين الاطار النفسى للطلاب الى مجهود كبير من جانب المدرس ومن جانب الكتب المدرسية فمعظمها يبدأ من المستوى العلمى الخالص الذى قد لايكون التلاميذ قد وصلوا اليه وينبغى أن يعنى على الاقل فى بدايته بالربط بين الحياة العلمية الخالصة والحياة النفسية للطلاب حتى يحسوا بالراحة النفسية فى بداية القراءة ، وتستمر هذه الراحة تدفعهم حتى يتموا القراءة ، فالكتب التى ينبغى أن نختارها لمكتبات مدارسنا يجب أن تبدأ قريبة من الحياة النفسية للطلاب وأن تتسلسل تسلسلا سيكلوجيا مترابطا حتى تكون وسيلة من وسائل نموهم العلمى والثقافى .

والخلاصة أن هناك احساسا بأن المكتبة المدرسية لاسباب كثيرة لا تؤدى وظيفتها على الوجه الاكمل ، فما السبيل الى اصلاح هذه الحالة ؟

هناك مستويان فى التفكير فى حل المشكلات ، أحدهما مستوى نقد الغير وهو مستوى طفلى لا يؤدى الى حل المشكلة ، وانما يرمى الى

ازالة المسئولية والقائها على عاتق جهة أخرى أو شخص آخر أو هيئة أخرى وهكذا ، فالطفل الصغير حين يسقط على الارض لا يشعر بمسئوليته عن السقوط وانما يلقى هذا على شيء آخر أو شخص آخر ومما يطيب خاطره أن تؤيد فكرته فتلقى مسئولية وقوعه على شخص آخر أو شيء آخر فتلوم غيره ويؤذيه طبعا أن تلومه هو . ومن هنا سمينا هذا النوع من مواجهة المشكلات نوعا طفليا ، فنضوج الشخصية ونضوج الجماعة يمكن أن يقاس بمقدار ماتحسه من مسئولية شخصية نحو المشكلات التى تحيط بها ، أو بمعنى آخر ان نضوجها يتناسب مع مقدار انتقالها من مستوى نقد الغير الى مستوى نقد الذات . واذا كان مستوى نقد الغير لا يؤدى الى كثير من الاصلاح فان مستوى نقد الذات يؤدى الى كثير جدا من التغلب على المشكلات وتحقيق الاصلاح.

ولهذا فاننا سوف نتناول وسائل اصلاح حالة المكتبات فى المستوى الاخير ، أي فى مستوى نقد الذات ، فنقول اننا جميعا كمشتغلين بالتعليم من طلاب ومدرسين وأمناء مكتبات ومفتشين ومديرين مسئولين عن هذه المشكلة وينبغى أن يحاسب كل منا نفسه .

دور أمين المكتبة :

فهل أدى أمين المكتبة واجبه نحو التلميذ ونحو المدرس ونحو ادارة المدرسة حتى يتوقع منهم جميعا معاونته ؟ وتتلخص هذه الواجبات فيما يلى :

١ — جعل المكتبة ورشة كتب شاملة تسد حاجة التلميذ الى أنواع القراءة المختلفة .

٢ — جعل المكتبة شاملة بحيث تسد أيضا حاجة المدرس الى الاطلاع.

٣ — تنظيم المكتبة بحيث يستطيع التلاميذ والمدرسون أن يصلوا الى مايريدون من كتب فى سهولة ويسر .

٤ — توثيق صلته بالناشرين والمؤلفين وبرجال التربية والمدرسين والنظار والمفتشين بحيث يترتب على ذلك كله قيام نوع من التعاون بين المؤلفين والناشرين لمعرفة حاجة القراء وسد هذه الحاجة سدا متطورا عن طريق التأليف المستمر والنشر المستمر .

٥ — توثيق صلته بالتلاميذ عن طريق اشراكهم فى لجنة المكتبة التى تتولى اختيار الكتب وتنسيقها وتسجيلها وتنظيم اعارتها وعن طريق عمل بطاقة لكل تلميذ يسجل فيها ميوله القرائية .

٦ — توثيق صلته بالكتب لا عن طريق فهرستها وتصنيفها والمحافظة عليها فحسب بل عن طريق تتبع درجة تداولها بين القراء .

دور المدرس :

فاذا انتقلنا الى المدرس حاسبناه على تقصيره فى اداء وظيفته المكتبية نحو تلاميذه ، وهذه الوظيفة يمكن أيضا أن نلخصها فيما يلى :

١ — تغيير نظرته الى المناهج والكتب واعتبار المكتبة المدرسية جزءا هاما من منهج تربية التلاميذ ووسيلة هامة من وسائل نموه المهنى .

٢ ــ وضع نظام من شأنه أن يقضى مع كل فصل من الفصول التى يدرس لها فترة فى المكتبة يتعاون فيها مع أمين المكتبة فى تدريب الطلاب على القراءة وتسجيل نوع مايقرأه كل منهم وكذلك بعض الملاحظات على طريقة القراءة .

٣ ــ توجيه تلاميذه الى قراءة موضوع معين مرتبط بالمقرر الدراسى فى مكتبة المدرسة أو فى المنزل . مما يترتب علية شعور التلاميذ بأهمية المكتبة وأمين المكتبة فىمعاونتهم فى دراسة بعض الموضوعات المقررة عليهم .

٤ ــ الاشتراك فى تأليف كتب مدرسية من شأنها أن تدفع التلميذ الى استكمال دراسته بالقراءة فى كتب أخرى .

٥ ــ الاشتراك فى تأليف كتب تتناول موضوعات تسد حاجة الطلاب الى التوسع فى القراءة .

٦ ــ استخدام بعض طرق التدريس التى تدفع الطلاب الى عدم الاقتصار على الكتب المدرسية وتدعوهم الى استكال دراستهم بالقراءة فى كتب أخرى تتوافر فى المكتبة .

٧ ــ الاشتراك فى لجنة المكتبة لاختيار الكتباللازمة لسد حاجة الطلاب الى التوسع فى القراءة .

دور ناظر المدرسة :

أما ناظر المدرسة فمن مهامه :

١ ــ مد مكتبة المدرسة بحاجاتها المالية والبحث عن وسائل تزويدها باعتمادات أخرى سواء من مجلس الآباء أو كهبات من المؤلفين والناشرين .

٢ ــ اختيار مكان مناسب للمكتبة يجعلها مكانا جذابا وصالحا للقراءة.

٣ ــ رئاسة لجنة المكتبة وحضور الكثير من اجتماعاتها لاختيار الكتب اللازمة والاشراف على تنفيذ سياسة العمل فيها .

٤ ــ الالمام بوظيفة أمين المكتبة واحترامها باعتباره موجها ومعاونا للتلاميذ على النمو عن طريق الكتب .

٥ ــ وضع جدول يسمح لكل تلاميذ المدرسة بزيارة المكتبة والاطلاع على ماينا سبه من محتوياتها تحت اشراف المدرس وأمين المكتبة بحيث لا يتخلف من هؤلاء أحد عن أداء عمله ووظيفته فى هذه الناحية التربوية الهامة .

٦ ــ تقييم عمل المكتبة من النواحى الآتية :

أ) هل تقوم المكتبة بخدمة تعليمية لا يمكن الاستغناء عنها ؟
ب) هل تعمل على تقديم خدمات تعليمية تحقق هدفالمدرسة ؟
جـ) هل تؤدى خدمة فى تحبيب القراءة للطلاب وهيئة التدريس؟
د) هل تؤدى خدمة فى تطوير المنهج الدراسى ؟

وعلى أساس هذا التقييم يمكن أن يضع ناظر المدرسة متعاونا مع

مدرسيها الاوائل وأمين المكتبة من النظم مايحقق وظيفة المكتبة كاملة ويعمل على تلافى مايظهر فيها من نقص .

دور مفتش المادة :

أما مفتش المادة فمن أهم واجباته المكتبية أن يعنى بما يلى :

١ ـ الاشتراك مع المدرسين فى وضع كتب مدرسية توجه التلاميذ نحو الاطلاع فى كتب أخرى توفرها المكتبة المدرسية .

٢ ـ الاشتراك مع المدرسين فى وضع كتب تتناول موضوعات تسد حاجة الطلاب الى التوسع فى القراءة .

٣ ـ زيارة مكتبة المدرسة ومعاونة أمينها على اقتراح الكتب اللازمة لمادة تخصصه .

٤ ـ أن يراعى فى تقويم تلاميذه ومدرسيه سعة افقهم العلمى الناتج من التوسع فى القراءة .

وظيفة ادارة المكتبات المدرسية :

أما ادارة المكتبات المدرسية فوظيفتها كوظيفة غيرها من الادارات الفنية ينبغى أن تقتصر على أداء الخدمات التى من شأنها أن توجه سوق انتاج الكتب نحو سد حاجات القارئين من الطلاب ورجال التعليم وتزويد المكتبات المدرسية بقوائم مقومة لكل ماينشر ، وعقد حلقات دراسية ومؤتمرات يشترك فيها رجال التعليم مع أمناء المكتبات لدراسة مايعترضهم من مشكلات ووضع التوصيات والحلول اللازمة للتغلب على هذه المشكلات والنهوض بالخدمة المكتبية المدرسية باعتبارها وسيلة من وسائل التربية .

والخلاصة : ان هناك شكوى من عجز مدارسنا عن أداء وظيفتها المكتبية على النحو الذى نريده لها ، وتحقيق ذلك يتطلب التعاون بين جميع المشتغلين بالتعليم والتأليف والمكتبات المدرسية للنهوض بهذه الخدمة التربوية الجليلة من جميع جوانبها .

وهذا التعاون وحده لا يكفى ما لم تقم ادارة المكتبات المدرسية بوظيفتها الحقيقية من توجيه سوق انتاج الكتب نحو اخراج مجموعات من الكتب ذات الفائدة للتلاميذ مما ينبغى أن يقتنى فى المكتبات حتى تحل هذه الكتب محل مايعج به سوق الكتب عندنا من كتب تافهة لا نفع فيها ، وبذلك يمكن حقا أن نتوقع الفائدة من بذل الجهود الطيبة نحو تحبيب التلاميذ فى القراءة . والله ولي التوفيق .

مجالس الآباء والمعلمين ورسالتها التربوية

للدكتور الدمرداش عبد المجيد سرحان
أستاذ طرق التدريس بكلية التربية

لم تعد جهود المدرسة الحديثة مقتصرة على تلقين المعلومات للتلاميذ واعدادهم للامتحانات كما كان الامر من قبل ، ولكنها تتجه فى الوقت الحاضر الى العناية بالتلميذ من جميع نواحيه : فهى تهتم بالعقل فتزوده بالخبرة المناسبة وتدربه على التفكير السليم وتنمى قدرته على الخلق والابتكار ، كما تهتم بالجسم حتى يصير قويا معافى من الامراض ، وبالنفس حتى تفارقها العلل ، وبالخلق حتى يقوى . وبذلك تعد المدرسة التلاميذ لمواجهة مسئوليات الحياة والاضطلاع بتبعات المستقبل والاسهام فى بناء مجد الوطن وتحقيق رسالة الانسانية .

ولا تستطيع المدرسة أن تحقق رسالتها على هذه الصورة اذا بقيت بمعزل عن عوامل التربية الاخرى التى تؤثر فى شخصية التلميذ ونموه ، وبخاصة عن البيت ، واذا بقيت جهودها محصورة فى نطاق ضيق من الساعات القليلة التى يقضيها التلميذ داخلها . فلابد لكى تكون التربية شاملة لسائر نواحى النمو وواصلة الى أعماق النفس ومؤدية الى تحقيق ماتصبو اليه من الغايات ، أن يتسع ميدانها ليشتمل على كل الظروف التى يتعرض لها التلميذ فى حياته داخل المدرسة وخارجها .

ولا يمكن أن يتحقق كل ذلك حتى يتعاون المدرسون مع الآباء ويعملوا سويا على تحقيق تلك الرسالة السامية ، رسالة تربية الابناء الذين هم رجال الغد ومعقد آمال الآباء والمدرسين ، بل الوطن كله . ومن ذلك تتضح لنا أهمية التعاون بين البيت والمدرسة الذى يمكن أن يتجلى فى أروع صوره فيما نسميه مجالس الآباء والمعلمين .

رسالة هذه المجالس

لكى تؤدى مجالس الآباء والمعلمين رسالتها على الوجه الاكمل ينبغى أن تكون هذه الرسالة واضحة الغاية محددة الاهداف حتى يدرك المشتركون فيها مايمكن أن تؤديه من الخدمات لابنائهم ، ويؤمنوا بها ويبذلوا الجهود فى سبيل النهوض بها والبعد بها عن أسباب الفشل ، وتتلخص رسالة هذه المجالس فيما يأتى :

١ ــ تنمية الوعى التربوى لدى الآباء :

لقد تقدمت العلوم التربوية والنفسية فى الوقت الحاضر تقدما كبيرا . وصار مثل الوالد الذى يعتمد فى تربية أبنائه على خبرته الشخصية

وحدها كمثل الشخص الذى يحاول أن يعالج أمراضه دون أن يفيد من خبرة الاطباء ، أو كمثل من يريد أن يبنى قصرا كبيرا دون أن يستفيدمن خبرة المهندسين . لقد تغيرت أساليب التربية عما كانت عليه من قبل وتطورت تطورا كبيرا . ولابد أن يتزود الآباء بكل جديد ومستحدث من هذه الاساليب عسى أن ينفعهم ذلك فى تربية الابناء،فيتقون بذلك أخطارا جسيمة قد لا تعود أضرارها على الابناء أو الآباء فحسب ، بل علىالمجتمع كله . وتقوم مجالس الآباء والمعلمين برسالة كبيرة فى تنمية الوعى التربوى للآباء بما تستطيع أنتعرض عليهم من الافلام التربوية المناسبة أو تشركهم فيه من مناقشات مشكلات أبنائهم على أساس علمى ، أو بما يمكن أن يلقى عليهم من المحاضرات التربوية المبسطة والاحاديث المناسبة من ذوى الخبرة ومن المدرسين .

٢ ـ توحيد أساليب المعاملة بين البيت والمدرسة :

تختلف أساليب معاملة الابناء من بيت لآخر تبعا للظروف الثقافية والاقتصادية والعوامل الشخصية المختلفة . فاذا كانت هذه الاساليب مختلفة عن الاساليب التى يجدها التلاميذ فى المدرسة ، فانذلك قد يؤدى الى أن يهدم كل من البيت والمدرسة ما يبنيه الآخر . وقد يبقى التلميذ حائرا فى مفترق الطرق لايدرى الخطأ من الصواب ولا يعرف ماذا يأخذ وماذا يدع ، بل تنقسم نفسه وتزدوج شخصيته ، ويضعف ايمانه بما يحاول كل من البيت والمدرسة أن يبثه فى نفسه من القيم والمثل العليا . وفى ذلك ما فيه من الضرر على سلامة التلميذ العقلية والنفسية .

٣ ـ العمل على حل مشكلات التلاميذ :

يتعرض التلاميذ فى حياتهم لكثير من المشكلات . فهنالك المشكلات الجسمية التى تتصل بأمور التغذية والعادات الصحية واستخدام المكيفات والمخدرات والتعرض للامراض والاخطار . وهنالك المشكلات النفسية كالتدليل والانطواء على النفس والميول العدوانية وامتلاء القلب بالغيرة والاحقاد .. وهنالك المشكلات الاجتماعية مثل مصاحبة خلان السوء والانحراف الخلقى والرغبة فىهدم الآخرين والخروج على آداب المجتمع. وهنالك غير ذلك من المشكلات العقلية والتربوية . ولابد لحل هذه المشكلات جميعا من الرجوع الى مصادرها الاولى ، أو مهدها الاول وهو البيت . وسوف نجد فى كثير من الحالات أن هذه المشكلات انما ترجع الى مايتبعه الآباء والاهلون من أساليب خاطئة فى معاملة الابناء ورعايتهم ، حتى أن رجال التربية يعتقدون فى الوقت الحاضر انه لايوجد طفلمشكل، بل أب مشكل أو أم مشكلة . ومن ذلك تتضح لنا أهمية التعاون بين البيت والمدرسة فى سبيل الوصول الى مسببات هذه المشكلات والتعاون على حلها أو وقاية الابناء منها .

٤ ـ اشراك الآباء فى رسالة المدرسة :

تستطيع المدرسة ان تشرك الآباء فى كثير من المشروعات التى تقوم بها لصالح التلاميذ ، بحيث يشترك كل أب فى الميدان الذى يستطيع أن يؤدى فيه بعض الخدمات بالقدر الذى تسمح به ظروفه وامكانياته . ومن هذه

المشروعات ما يتم داخل المدرسة كتقديم وجبة غذائية للتلاميذ ، أو اقامة حفل رياضي أو تمثيلي ، أو تنظيم سلسلة من المحاضرات الثقافية . ومنها ما يتم خارج المدرسة كاقامة معسكر ، أو تنظيم رحلة أو انشاء أحد النوادي الصيفية ، أو حمام للسباحة أو غير ذلك من الاعمال التى تساعد على حسن استثمار وقت الفراغ لدى التلاميذ وبناء الخلق وسلامة الجسم والنفس .

٥ ـ العمل على تذليل بعض الصعاب التى تواجه التلاميذ أو آباءهم فى صلتهم بالمدرسة :

فمن ذلك مثلا مشكلة المواصلات ، ومشكلة شراء ما يحتاج اليه التلاميذ من ملابس أو كتب أو أدوات . وقد يتمخض التفكير فى حل هذه المشكلات عن بعض الاتصالات بالهيئات والمؤسسات المختلفة ، أو عن انشاء جمعية تعاونية ، أو عن غير ذلك من الامور التى تذلل هذه الصعاب وتيسر على التلاميذ والآباء ما يجدونه أحيانا من مشقة فى قضاء بعض الامور .

٦ ـ العمل المشترك على حل مشكلات البيئة ورفع مستواها :

تستطيع المدرسة بمعاونة الآباء أن تقوم بدور ايجابى فى حل بعض مشكلات البيئة مثل مكافحة الذباب وغيره من الحشرات الضارة ، وصيانة الشوارع مما يلقيه فيها بعض الجهال من القاذورات ، والمساعدة فى ردم البرك والمستنقعات والعمل على تنمية الوعى الصحى والخلقى والاجتماعى والدينى بين سكان المنطقة التى تخدمها المدرسة . وبذلك تخرج المدرسة من قوقعتها وتتوطد صلتها بالبيئة وتصير مركز اشعاع لها .

٧ ـ تبادل الزيارات بين البيت والمدرسة :

ينبغى أن يشجع الآباء على زيارة المدرسة والاطلاع على ما يقوم به أبناؤهم فيها من الاعمال وما يكتسبونه من الخبرة . فيزداد ايمان الآباء برسالة المدرسة ، وييسرون على أبنائهم أداء ما تتطلبه المدرسة منهم . كما ينبغى أن يشجع المدرسون على زيارة الآباء فى بيوتهم عند الضرورة لكى يقفوا بأنفسهم على الظروف التى تؤثر فى حياة التلميذ وانتاجه وعلاقاته بغيره . وبذلك يصير المدرسون أكثر قدرة على تقديم الخدمات المناسبة للتلاميذ ، وأكثر تقديرا لصعوباتهم ومشكلاتهم .

تنظيم مجالس الآباء :

لكى تؤدى هذه المجالس رسالتها ، تقوم المدرسة بدعوة الآباء فى مستهل العام الدراسى ، ثم ينتخب الآباء من بينهم بعض الممثلين لهم لكى تتكون منهم جمعية صغيرة أو مجلس ادارة يشترك مع المدرسين فى رسم الخطط لتحقيق الاهداف السابقة . على أن تأليف هذه الجمعية لا يمنع من دعوة جميع الآباء للاشتراك فى بعض النواحى العلمية والثقافية والفنية كلما دعت الى ذلك الضرورة .

ولعل أشد ما تجده المدرسة من صعوبة فى انشاء هذه المجالس واستمرار نشاطها هو ضعف الوعى التربوى بين الآباء ، وانشغالهم بأعمالهم بحيث

لايستجيبون لدعوةالمدرسة اياهم للاسهام فى تحقيق رسالةهذه المجالس. وينبغى ألا يكون جفاء الآباء لهذه المجالس أو اعراضهم عن الاشتراك العملى فيها فى بادىء الامر مثبطا لعزيمة المدرسة فى هذا السبيل . ومن واجب المدرسة أن تبذل أقصى جهودها لتشجيع الآباء على التعاون معها فى أداء رسالتها . ولاشك أن الاتصالات الفردية بالآباء وما يقوم به ناظر المدرسة ومدرسوها فى سبيل تدعيم علاقتهم الشخصية بالآباء سوف يكون له أعمق الاثر فى العمل على تحقيق هذه الرسالة . كما ينبغى أن تعمل المدرسة دائما على اشعار الآباء بأن اسهامهم فى هذه المجالس واستجابتهم لدعوتها ليسا مضيعة للوقت . فلابد أن يكون لكل اجتماع خطة محددة ومشكلات حقيقية يراد حلها . ويجب ألا تكرر المدرسة من هذه الاجتماعات أو تطيل فى الوقت الذى يستغرقه كل منها بدرجة تشعر الآباء أو المدرسين أنها قد صارت عبئا عليهم .

دور التلميذ فى مجالس الآباء :

التلميذ هو الصلة بين البيت والمدرسة ، وهو العنصر المشترك بين الطرفين . ومن الممكن أن يكون للتلميذ دور ايجابى فى تدعيم رسالة هذه المجالس والعمل على تحقيق أهدافها ، فهو يستطيع أن يذكر والديه بمواعيد اجتماعاتها ويطلب اليهما حضور جلساتها . وينبغى أن يكون التلميذ مثلا صالحا بين اخوانه ومدرسيه حتى يشجع والده على حضور هذه الجلسات مرفوع الرأس بين الآباء ، فخورا بما يتصف به ابنه من كريم الخلق وما يحققه فى المدرسة من نجاح . كما ينبغى أن يفخرالتلميذ بوالده مهما كان المركز الاجتماعى لهذا الوالد . ويكفيه فخرا بوالده انه يبذل من ماله ونفسه فى سبيل تربيته .

وبعد فان مجالس الآباء تمثل برلمانات شعبية مصغرة يشترك فيها الآباء مع المدرسين فىحل مشاكل الابناء والارتفاعبمستوى البيئة والحياة، فهى بذلك تقوم بدور هام فى تدريب أفراد الشعب على ممارسة أسلوب من أساليب الحياة الاجتماعية فى أرقى صورها ألا وهو الاسلوب الديمقراطى .

العوامل المساعدة على النجاح فى الرياضيات

للدكتور محمد خليفة بركات
مدير البحوث الفنية والمشروعات

فى عام ١٩٥٠ قدمت بحثى للحصول على الدكتوراه من جامعة لندن فى موضوع تحليل القدرات الرياضية والعوامل المساعدة على النجاح فى الرياضيات ، وكانت خطة البحث قائمة على قياس التحصيل الدراسي وقياس الذكاء والقدرات الخاصة المتصلة بالتفكير الرياضى ودراسة العوامل المزاجية والظروف المدرسية والاجتماعية لمجموعتين من التلاميذ والتلميذات فى سن الرابعة عشرة بالمدارس الثانوية الاكاديمية • واتبعت فى معالجة النتائج طريقة التحليل العاملى (١) لجداول معاملات الارتباط بين نتائج الاختبارات المختلفة فى كل من مجموعتى البنين والبنات على حدة ، فكانت نتيجة كل مجموعة بمثابة عامل مؤكد لنتيجة المجموعة الاخرى . كما اتبعت طريقة تحليل التباين (٢) فى مقارنة نتائج العوامل المدرسية والاجتماعية لتلاميذ المدارس فى كل من المجموعتين . وكانت نتيجة البحث هى الوصول الى اثبات أن هناك استعداد خاص أو قدرة طائفية للرياضيات ، وأن هذه القدرة ترتبط كثيرا بعامل الذكاء لدرجة انه أحيانا يغطى وضوحها عند بعض الافراد ، ولكن عندما يستبعد أثر الذكاء من النتائج بالطرق الاحصائية يظهر الارتباط واضحا بين فروع الرياضة المختلفة .. ولكن هذه القدرة الخاصة فى الرياضيات يمكن تقسيمها الى قدرتين فرعيتين : أولاهما تتعلق بالحساب والجبر والفروع المبنية عليهما ، وثانيهما تتعلق بالهندسة المستوية والفراغية وما يرتبط بها .. وللقدرة الاولى ناحيتان : ناحية تتعلق بالعمليات .. وهذه تتطلب الاتقان والسرعة وتعتمد على الذاكرة والاتزان الانفعالى وناحية تتعلق بالتفكير الرياضى وحل المسائل ، وهذه تعتمد على القدرة المنطقية والفهم السليم .. كما ان القدرة الثانية تتشعب بالتدريج الى القدرة فى الهندسة المستوية التى ترتبط بعمليات الادراك الحسى ، والقدرة فى الهندسة الفراغية التى ترتبط بعمليات التصور البصرى والمرونة فى تداول الصور الذهنية ..

وبذلك تكون الوسيلة المثالية لقياس الاستعداد الرياضى هى التى

---

(١) طريقة التحليل العاملى من الطرق الاحصائية التى تعالج بها نتائج الدراسات بعد معالجتها بطريقة معامل الارتباط .

(٢) طرق تحليل التباين من الطرق الاحصائية التى تقارن بها النتائج بمقارنة المتوسطات (ويمكن الرجوع فى ذلك لكتاب الاحصاء فى التربية وعلم النفس للمؤلف مع د • القوصى و د • حسن حسين) •

تتضمن مجموعة من الاختبارات التى تشمل ، قياس الذكاء ، قياس القدرة المنطقية ، قياس القدرة على التصور البصرى ، قياس القدرة على التعامل بالارقام والرموز .. وذلك بجانب قياس بعض الصفات المزاجية مثل الاتزان الانفعالى والمثابرة والدقة العلمية .

ونتائج هذه المجموعة من وسائل القياس تتفق كثيرا فى قيمتها التنبؤية مع نتائج الاختبارات التحصيلية الجيدة التى تعتبر خير مقياس للتنبؤ بالقابلية للنجاح فى الرياضيات .. وبعبارة أخرى يعتبر النجاح فى المواد الرياضية دليلاً على القابلية لمواصلة النجاح فيها وعلى القدرة على التحصيل والاكتساب فى فروع الرياضة المختلفة .

اهمية عامل الذكاء للنجاح فى الرياضيات :

الذكاء قدرة فطرية عامة تساعد على النجاح فى اى ناحية من نواحى الانتاج العقلى ، وقد أجمع الباحثون على الارتباط الشديد بين عامل الذكاء والقدرة الرياضية لدرجة أن « روجرز » كان يتحدث عما سماه « الذكاء الرياضي » ولهذا أجمع رجال التربية على ضرورة قياس الذكاء عند اختبار التلاميذ لمواصلة الدراسة فى الرياضيات .

ويضاف الى ذلك أن الذكاء هو أساس الابتكار والاختراع ، والتفكير الرياضى يعتبر من العمليات العقلية العليا ذات الصبغة الابتكارية ، وفى ذلك يقول « هادامارد » أن الفرق بين تفكير الطالب الذى ينجح فى حل المسائل الرياضية فى الهندسة أو غيرها وبين المخترع أو المبتكر فرق فى الدرجة فقط ولكن النوعين من التفكير من طبيعة واحدة .

القدرات الرياضية الخاصة :

دلت الدراسات المختلفة على أنه في معالجة نتائج أى مجموعة من الاختبارات التى تقيس النواحى العقلية المتنوعة يحدث دائما عند استبعاد عامل الذكاء من النتائج أن تتجمع نتائج الاختبارات فى مجموعات متجانسة ، ومن بين هذه المجموعات : القدرات اللغوية واللفظية ، والقدرات الرياضية ..

ومهما كانت العوامل المساعدة على تجمع نتائج الاختبارات الرياضية فى كل واحد فان حقيقة ظهورها فى مجموعة موحدة دليل على وجود ما يمكن تسميته بالملكة الرياضية .. وقد تتأثر هذه الملكة بطرق التدريس والظروف المنزلية أو نحو ذلك .. الا اننا نريد أن نؤكد الترابط الشديد بين فروع الرياضة المختلفة بحيث يجب أن نسلم بوجود ما يسمى بالقدرة الرياضية التى تناظر القدرة الفنية والقدرة اللغوية والقدرة الميكانيكية .. وهكذا ..

وقد نجحت بحوث أخرى كثيرة فى اثبات وجود القدرة الرياضية كما فى بحث « قرنون » فى محيط اختباراته التى أجراها فى الجيش ، وبحث « ولسون » فى الاختبارات التى أجراها فى التحصيل المدرسى .

وعلى هذا الاساس يمكن اعتبار القدرة الرياضية احدى القدرات

الفرعية المتضمنة فى قدرة أكبر منها تسمى القدرة العملية تمييزا لها عن القدرة الادبية ، وبهذا تعتبر القدرة الرياضية جزءا من كل . ومن ناحية أخرى تتفرع القدرة الرياضية الى قدرتين فرعيتين وهما القدرة المرتبطة بتداول الارقام والرموز ، والقدرة المرتبطة بفروع الهندسة المختلفة .

أهمية عامل التفكير المنطقى فى الرياضة :

دلت نتائج البحث على ارتباط نتائج الاختبارات التى تقيس التحصيل الرياضى بنتائج اختبارات القدرة على التفكير المنطقى ، وقد أكد الفلاسفة منذ زمن بعيد اهمية علاقة المنطق بالرياضة كما فى أقوال « رسل » و « هوايتهد » و « ديوى » الذين يعتبرون أن الرياضة لغة المنطق ، وأن الارقام والرموز والعلامات الرياضية تساعد على سرعة التفكير المنطقى ودقته نظرا لما يمكن أن تحمله من المعانى الغنية بقابليتها للتداول والتغيير .. وقد تحدث « كانت » الفيلسوف عن تطوير التفكير المعنوى من الاعتماد على التفكير الحسى وترجمة المدركات الى لغة الارقام والرموز والارتقاء بها تدريجيا الى عالم المعنويات عن طريق العمليات الرياضية ..

وقد ذكر « ابتكن » أن الرموز الجبرية وسيلة مختصرة محبوكة تصلح للتعبير عن العلاقات المنطقية بين الارقام ، وأن المصفوفات الرياضية ماهى الا خطوة أرقى فى لغة الاختصار التى يمكن بها التعبير عن مجموعة من العمليات الرياضية بطريقة أشبه بالاختزال فى لغة الكتابة ..

كما أكد « أوكلى » علاقة الرياضة بالاسلوب المنطقى والطريقةالعملية فى التفكير التى تتطلب نوعا من الدقة والحرص والانتباه للتفاصيل التى تميز العقلية الرياضية المنطقية .

وقد ساعدت هذه الحقيقة العالم « فوست » على أن يبنى اختباراته للتنبؤ بالنجاح فى الرياضة على أساس اعطاء مجموعة من الاختبارات التى تقيس القدرة المنطقية من غير الالتجاء الى الاعداد اطلاقا . وهى التى سماها اختبارات التفكير الوظيفى لقياس القدرة الرياضية بدون أرقام أو رموز جبرية .

علاقة القدرة الرياضية بالقدرة اللفظية :

دلت نتائج البحث الذى قمت به على أن الطلاقة فى التعبير اللفظى بالكلام أو الكتابة ليست بالضرورة عاملا أساسيا للنجاح فىالموادالرياضية. وهذا يتمشى مع طبيعة القدرة الرياضية التى تتعلق بالمعنويات والرموز والمنطق اكثر من تعلقها باللغة الكلامية .

وقد ارتاحت نفسى لهذه النتيجة كثيرا بالتطبيق على نفسى عندما كنت أدرس الرياضة باللغة الانجليزية بعد سفرى الى انجلترا وكنت لا أتقن اللغة الانجليزية فى الاحاديث العامة لحداثة عهدى بالحياة هناك – وبالرغم من ذلك فقد كنت متفوقا بشكل ملحوظ فى الرياضة حتى عن الانجليز أنفسهم الذين يسبقوننى كثيرا فى محصولهم اللغوى .. وكنت أشعر بأنى أقوم بالعمليات الرياضية بطريقة معنوية لا تحتاج كثيرا الى اللغة .

وعلى أى حال فان موضوع علاقة اللغة اللفظية بالتفكير المعنوى عموما أمر قد شغل الباحثين فى علم النفس كثيرا .. وموضوع القدرة اللغوية موضوع متشعب فى ذاته لانه يتضمن عامل الفهم اللغوى وعامل التعبير بالكلام وعامل التعبير بالكتابة ، وعامل السرعة فى استدعاء الالفاظ المناسبة .. وهكذا ..

واذا تركنا جانبا القول المتطرف الذى أكده السلوكيون مثل «واطسون» فى قوله بأن التفكير واللغة عملية واحدة متداخلة .. فانا نجد كثيرين من الباحثين يؤكدون أن كلا من التفكير واللغة مستقل عن الآخر بدليل أن الصم والبكم يستطيعون القيام بالتفكير بدون الحاجة الى اللغة ، وأن كثيرين ممن يتلعثمون فى النطق يعوضون عن ذلك بالتفوق فى التفكير المعنوى .. واذن فالتفكير يمكن أن يحدث من غير الحاجة الى لغة الالفاظ .. وهذه حقيقة مسلم بها حتى بدليل التجارب الكثيرة التى أجريت على التفكير عند الحيوان مثل تجارب كهلر وكفكا على تفكير القردة !!! .

وانى أريد أن أذهب أبعد من هذا فأقول بأن نتائج البحث الذى قمت به قد أوضحت أن هناك علاقة عكسية بين النجاح فى الرياضة والقدرة اللفظية ... وان كانت هذه العلاقة العكسية ضعيفة فى ظاهرها الا أن لها دلالة قوية فهى تؤكد على الاقل انه لا توجد بالضرورة علاقة ايجابية بين الرياضة والقدرة اللغوية .

وقد وجدت سندا لهذه النتائج من آراء الفلاسفة أمثال جون لوك وليبنتز وبيركلى الذين كانوا يعتقدون بأن اللغة اللفظية عامل معطل للتفكير المعنوى السريع !!!

ويعزز هذا الرأى ما قاله « جولتون » فى وصفه لطريقته فى التفكير عندما ذكر أن الالفاظ والكلمات التى يبحث عنها للتعبير عن النتائج التى يصل اليها تفكيره تعطل انتاجه الفكرى .. فمع ان الافكار تكون مفهومة وواضحة فى مخيلته الا انه يجد صعوبة كبيرة فى التعبير عنها بالكلام أو الكتابة .. ويقول بأنه يشعر أنه عندما يبدأ فى التعبير اللفظى يحس بأنه قد هبط الى مستوى آخر بعد أن كان فى العمليات الفكرية فى مستوى عقلى أرقى !! وبجانب ذلك لا تسعفه قدرته اللفظية لتجارى تفكيره المعنوى ، ولذا يضيع وقتا طويلا فى البحث عن الالفاظ المناسبة .. وهذه من احدى أسباب مضايقاته الفكرية .

ويقول « اينشتين » ايضا أن الالفاظ اللغوية فى النطق أو الكتابة ليس لها دور كبير فى عملية التفكير ، ولكن هناك صورا ذهنية ورموزا فكرية أخرى يتداولها العقل وتخضع لسلطانه لمرونتها وقابليتها للتشكل وهى التى يعتمد عليها التفكير .. وطبيعى أن نجد هناك علاقة بين هذه الرموز والصور الذهنية وبين المدركات اللفظية عندما نصل الى ترجمة النتائج فى الصورة التعبيرية .

ومن كل هذا يتبين أن القدرات الرياضية لا تعتمد على القدرة اللفظية بصفة أساسية ... ويمكن أن يدرك هذه الحقيقة من يحاولون نقل التراث الثقافى فى المواد الرياضية من لغة الى أخرى حيث يجدونأنفسهم

مضطرين الى الالتجاء الى رموز رياضية معينة يمكن أن تعتبر فى ذاتها لغة خاصة للتفكير الرياضى .

أهمية الذاكرة العددية فى الرياضة :

من المعلوم أن هناك أنواعا مختلفة من قدرات الذاكرة كل منها تتصل بنوع خاص من المدركات .. فهناك ذاكرة الاعداد وذاكرة الصور وذاكرة الالفاظ .. وهكذا .. ومن المعلوم أيضـــا أن دقة الذاكرة تتوقف على درجة وضوح الادراك السابق لمادة التذكر وعلى الظروف المحيطة بعملية الحفظ والوعى ومدتها ... ثم على الحالة العقلية الراهنة عند حـدوث التذكر ...

وقد اتضح من نتائج البحث الارتباط القوى بين عامل تذكر الاعداد والقدرة على القيام بالعمليات الرياضية الاساسية ذات الصبغة الآلية ، والتى تعتمد على حفظ القواعد والقوانين الرياضية .. واتقان العمليات التى تحتاج الى التدريب المتكرر والتمرين ..

ولكن علاقة عامل التذكر الآلى بالتفكير الرياضى ضئيلة جدا .. وهذه نتيجة منطقيـــة وتتمشى مع ما هو معروف من أن الـذكاء لا علاقة له بالذاكرة .

القدرة على التصور البصرى :

والمقصود بها القدرة على تداول الصور الذهنية وتصور الاوضـــــاع المختلفة للاشكال فى المخيلة .. وهذه القدرة هى أساس النجاح فى الاعمال الهندسية التى تحتاج الى ابتكار فى التصميم والتخيل ..

وقد دلت نتائج هذا البحث على تشبع نتائج اختبارات الهندســة بهذه القدرة الخاصة خصوصا فى حالة الاولاد .. ومن المعروف أن هذه القدرة بطبيعتها أقوى عند الاولاد منها عند البنات وهذا هو بعض السر فى تفوق البنين عن البنات فى الدراســات الهندسية خصوصا وفى مواد الرياضة عموما .

ولكن لابد أن نؤكد هنا أن الهندسة لا تتوقف على هذا العامل وحده .. بل انها تعتمد أيضا على القدرة العددية والقدرة على التفكير بالرموز بجانب اعتمادها على الذكاء العام والقدرات الاستنتاجية والمنطقية .

أهمية الصفات المزاجية فى النجاح فى الرياضة :

هــذه ناحية من النواحى لم يتعرض لها الباحثون كثيرا لانهـم كانوا يركزون على بحث الصفات العقلية المرتبطة بالادراك والتفكير والتصـور والذكاء وينسون أن العقل يعمل متأثرا بالحالة النفسية الشاملة وبالطباع والصفات المزاجية المميزة للشخص ..

ولعل من أسباب اهمال أهمية هذه الناحية المزاجيــة صعوبة قياسها وعدم الدقة فى الاحكام على الاشخاص فى هذه الصفات الشخصية ، ولكن من الممكن جدا ــ وخصوصا من دراستنا للحالات الفردية المتطرفــة ــ أن نصل الى بعض الحقائق الهامة عن أثر الصـفات المزاجية فى دقة التفكير الرياضى ..

وقد حاولت فى هذا البحث قياس ثلاث صفات أساسية عند التلاميذ وهى : المثابرة ، والاتزان الانفعالى ، والدقة العلمية.. وحاولت الاسترشاد بأحكام المدرسين فى قياس هذه الصفات عند تلاميذهم . فبالرغم من أخطاء القياس وصعوبات التقدير الدقيق فقد دلت النتائج على أن هذه الصفات الثلاثة لازمة للتفوق فى الرياضة .

فأما عن الاتزان الانفعالى فيظهر أثره بوضوح فى القدرة على التركيز والاستمرار فى التفكير المنتظم بالرغم مما يخالج النفس من مشاعر فى خطوات الوصول الى الحل السليم .. وقد دلت الدراسات التى قام بها « شنل » على الارتباط الشديد بين عدم الاتزان الانفعالى وكثرة أخطاء التلاميذ فى العمليات الحسابية .. فكلما كان التلميذ من النوع القادر على التركيز والانتباه كلما قلت أخطاؤه فى العمليات الحسابية .

وأما عن المثابرة فهى صفة لازمة للنجاح فى الحياة عموما .. ومعروف ان الكثير من العمليات الرياضية تحتاج الى نوع من الثقة بالنفس والتصميم على الوصول للنتيجة والاستمرار فى بذل الجهد والمثابرة . ولابد أن تكون هذه الصفة واضحة فى استمرار العقل فى التفكير بالرغم من انشغاله من وقت لآخر بأمور أخرى .. فالشخص ذو العقلية الرياضية هو الذى يحمل الافكار الرياضية فى ذهنه ليفكر فيها بطريقة متصلة على فترة كافية من الزمن سواء أكان ذلك فى النوم أو اليقظة .. ويشترك فى ذلك العقل الشعورى والعقل اللاشعورى على السواء .. وهذا هو السر فى أن الافكار عندما تختمر فى الذهن توصل الى الحلول السريعة .. فليس المقصود بالمثابرة هنا مجرد الرغبة فى الاستمرار فى العمل والتفكير ، ولكن المقصود هو استمرار انشغال العقل بالفكرة لحين الوصول الى حلها .

وأما عن الدقة العلمية فهى صفة مرتبطة بالارتياح النفسى للاحساس بالتوافق الرياضى وجمال التكوين الفنى الذى يتضح فى الحلول الصحيحة والحقائق الرياضية المتكاملة .. وتلك الصفة الجمالية ذات صبغة لا يحس بجمالها الحقيقى الا من يمارس الاشتغال بالعلوم الرياضية ويستمتع بلذة الجمال الابداعى الذى يظهر فى تناسق خطوات العمل الرياضى السليم المتكامل الدقيق .

أهمية الظروف المنزلية فى النجاح فى الرياضيات :

ولكن هل اذا توافرت جميع الصفات العقلية والمزاجية السابقة فى شخص نضمن نجاحه فى الرياضيات ؟ الجواب لا ، لان هذه ليست كل العوامل بل هناك أيضا ظروف الشخص المنزلية وحالته الصحية والعوامل الاجتماعية الاخرى المؤثرة فى حياته ..

وقد حاولت مقارنة مجموعات التلاميذ بحسب تقسيمهم الى طوائف متجانسة فى الصفات العقلية والمزاجية المختلفة مع اختلافهم فى الوسط الاجتماعى المنزلى من حيث صناعة الوالد وقيمة الدخل المادى والمستوى الثقافى للاسرة وما الى ذلك .

وقد دلت النتائج على أن لهذه العوامل أثرها فى حياة التلميذ المدرسية عموما وفى تحصيله الرياضى على الخصوص .. فنظرة التلميذ الى والديه

من حيث احترام آرائه وأفكاره تنتقل الى المدرس بالمدرسة .. ودرجة تدخل الوالدين فى عمل التلميذ المدرسى تؤثر فى أسلوبه فى التفكير ودرجة اعتماده على نفسه ، وشدة انشغال الابوين على التلميذ وتوقعاتهم منه وتحميله فوق طاقته واستعجالهم لنتائج عمله .. كل هذه اتجاهات عامة تبدو فى معاملة الوالدين وتنعكس على عمل التلميذ المدرسى ..

ولعل أهم ما يؤثر على التلميذ ما يميل اليه بعض الآباء من الوقوف من أبنائهم موقف المدرس فيكثرون من أسئلتهم له ومن اعطائه الواجبات وتدخلهم فى عمل المدس الاصلى أو الالتجاء الى الدروس الخصوصية لتقوية التلميذ بسبب ومن غير سبب فهذه كلها عوامل تسبب كراهية التلميذ للمدرسة وللمادة التى يركز عليها الوالدان اهتمامهم .. وهى غالبا مادة الرياضة !!

والواجب أن يترك الآباء لأبنائهم الاستقلال فى عملهم المدرسى ما داموا متأكدين من انهم فى المستوى التحصيلى المناسب لاعمارهم وقدراتهم ، وما داموا يهيئون لهم وسائل الراحة الكفيلة بتأدية أعمالهم بأنفسهم ..

أهمية الظروف المدرسية فى النجاح فى الرياضيات :

ولكى تكمل الصورة العامة للعوامل المؤثرة فى نجاح التلميذ لابد أن نؤكد أهمية الظروف المدرسية من حيث الروح المدرسية العامة ، ومن حيث نوع المدرس وحماسته للعمل واتقانه لمادته وطريقته ، ومن حيث أسلوب المعاملة المتبع مع التلاميذ فى التشجيع والعقاب ..

فقد دلت نتائج هذا البحث على انه بعد افتراض تساوى الظروف تختلف النتائج من مدرسة الى أخرى بحسب نوع العمل فى المدرسة وروحها العامة ، وكلنا يستطيع أن يتذكر من مواقف المدرسين ما أثر فى حبه لمادته الرياضة أو كراهيته لها وما كان لذلك من آثار بعيدة فى النجاح فيها .

ويرتبط بالعوامل المدرسية أيضا الاهتمام بالتتبع الفردى لكل تلميذ بناء على الاختبارات التشخيصية والعلاج الفردى الذى يعوض للتلميذ ما فاته بحيث يبنى الدروس الجديدة على أساس سليم من المعرفة والاتقان ... فكثيرون من التلاميذ يتخلفون فى الرياضة بسبب فوات بعض الدروس عليهم ، ومعروف أن الحقائق الرياضية كالبنيان المرصوص يشد بعضه بعضا ولابد لاقامة الصرح العالى من أساس متين .

خاتمة :

بهذا أرجو أن أكون قد أوضحت صورة متكاملة للعوامل المساعدة على النجاح فى المواد الرياضية ، ويمكن أن نتخذ من هذه الصورة أساسا للدراسات التحليلية لاسباب التفوق فى الرياضة أو التأخر فيها حتى يمكن أن نساعد على توجيه التلاميذ الى حب الرياضيات والاقدام على التخصص فيها فنسد بذلك حاجة ضرورية فى عهد يعتمد فيه تقدم العالم على العلم والرياضة والله ولى التوفيق .

البصيرة السيكلوجية فى التربية

للدكتور عبد المنعم المليجى

أى طفل أو شاب فى سن المدرسة يقضى فى مدرسته زمنا أطول من الزمن الذى يقضيه فى بيته ، هـذا اذا اعتبرنا فترة النوم خارج الزمن الذى يقضيه الطفل أو الشاب مع أهله . ومعنى هذا أن المدرسة تلعب دورا ضخما فى حياة الجيل الصاعد .

وبوسع المعلم أن يلعب دورا كبيرا فى رفع مستوى الصحة النفسية ، وفى تدعيم الروح المعنوية لاجيال من الابناء . على أن كفاية المعلم فى هذا الميدان تتوقف على شرطين جوهريين :

الشرط الاول هو مدى صحته النفسية . فقد ثبت أن العلم وحده لايكفى أبدا فى تكوين معلم صالح ، بل ان العلم قد يكون مصدرا يستمد منه المعلم المضطرب تبريرات لاضطرابه فى التفكير والتصرف والتعامل . وانما الاتزان الانفعالى وما يقترن به من صفات النضج العاطفى ، والتوافق الاجتماعى ، والموضوعية فى التفكير هو دعامة الصحة النفسية . والعلم من حيث هو مجموعة من المعارف عن الحياة التى نحياها لايكون اداة صالحة الا فى اطار الصحة النفسية . على أن الصحة النفسية أمر نسبى ، ولا يخلو انسان من قدر من الصراعات الداخلية ، والمتاعب الواقعية . هذه الصراعات والمتاعب تستنفد قدرا من الطاقة اللازمة لعملية التوافق فى مجال المجتمع والعمل والاسرة . ولا يعتبر المرء مريضا نفسيا الااذا أصبح يعانى فى تفكيره وسلوكه واستجاباته الانفعالية وشخصيته بصفة عامة من صعوبات تبلغ حد الشذوذ .

وقد ثبت بالتجربة أن المعلم الذى يعانى من صعوبات فى التوافق مع تلاميذه ، يعانى فى الوقت نفسه من صعوبات فى التوافق مع زملائه ورؤسائه وزوجته وأبنائه . وهذا يدل على أن التوافق الاجتماعى مظهر خارجى للنشاط النفسى كله ، وهو وحدة لا تتجزأ . فاذا اختلت هذه الوحدة اختلت عمليات التوافق فى أى ميدان من ميادين السلوك .

وقد يعانى المرء من صعوبات نفسية ، ولكن هذه الصعوبات لاتعوقه من تحقيق قدر كاف من التوافق الاجتماعى اذا كان حاصلا على قدر من الوعى بهذه الصعوبات . ولذلك فالمعلم الذى يعى مشاكله النفسية يستطيع أن يحتفظ بكفايته فى عملية التعليم ، الا أنه يبذل فى سبيل ذلك جهدا عصبيا أكبر من الجهد الذى يبذله زميله المعافى ، ويعانى توترا قد يحتمله بعض الوقت ولا يحتمله كل الوقت .

والمعلمون يكونون جيشا مدنيا ضخما ، جيشا متغلغلا فى كل مجتمع ، بل انه متغلغل فى كل عقل وفى كل قلب . ولا يمكن أن نضمن مستوى

طيبا من الصحة النفسية فى جمهوريتنا مالم نضمن مستوى طيبا منها فى هذا الجيش العظيم . ومهما انفقنا من جهد ومال فى هذا السبيل ، فان الثمار التى نجنيها تعوض أى جهد وأى مال . ومن الخطأ كل الخطأ أن نظن أن المشكلة الرئيسية فى التعليم هى مشكلة التلاميذ ، وانما هى مشكلة المعلم فهو المحور الذى يدور حوله جهاز التعليم كله ، ولا سلامة للجهاز بغير صلابة المحور ومرونة دورانه .

وعلاج المشاكل التى يعانيها المعلم عمل وقائى بالنسبة للاجيال التى يؤثر فيها . وبوسع السلطات التعليمية أن تقدم خدمة نفسية عميقة الاثر للمعلمين مباشرة وللمتعلمين بطريق غير مباشر ، لو أنها أدخلت تعديلا طفيفا على مهمة المفتش أو الناظر بحيث يصبح للمعلمين بمثابة أب روحى مسئول عن حياة المعلمين بقدر ماهو مسئول عن المستقبل العلمى للتلاميذ . وبوسع السلطات التعليمية كذلك أن تجعل فى خطة التعليم ذاتها نظاما يقضى بمناقشة مشاكل المعلمين الشخصية وبخاصة المبتدئين منهم مع اخصائيين ومسئولين من كبار رجال التعليم ، وليس بوسعى فى هذا المقال أن أضع مشروعا مفصلا للخدمة النفسية للمعلمين ، وأعتقد أن الاصوب أن أترك هـذا الامر للمسئولين عن التعليم أنفسهم وانما الح على أن خدمة التلاميذ نفسيا لا طائل من ورائها بدون تقديم نفس الخدمة أو أكثر منها للمعلمين .

والشرط الثانى من شروط كفاية المعلم فى ميدان الصحة النفسية المدرسية هو قدرته على فهم نفسيات الذين يعلمهم . واعتقد أن المقوم الاساسى من مقومات التوافق الاجتماعى هو البصيرة السيكولوجية ، وكلما تعقدت مواقف التوافق ، كلما زادت الحاجة الى بصيرة سيكولوجية أعمق . وموقف التعليم موقف غاية فى التعقيد . فالمعلم فى فصله يحمل فى ذاكرته وقلبه رصيد الحضارة كلها ، واهداف الدولة فى مجموعها ، ومطامح الآباء ، وآمال الابناء ، وهو يتلقى فى فصله ضربات المحرومين المأفونين من التلاميذ ، كما يحمل أعباء الحب الذى يوجهه نحوه تلاميذ آخرون. انه أشبه بشاشة السينما يعكس عليها التلاميذ كافة مشاعرهم التى أتوا بها من بيوتهم ، وعليه أن يفهم حقيقة هذه المشاعر ، ويميز فيها بين المشاعر الناتجة عن سلوكه هو وبين تلك المتولدة عن ظروف البيئة التى يعيش فيها التلاميذ .. ان دور المعلم لايختلف فى جوهره عن دور المحلل النفسى الذى يجعل من نفسه هدفا للمشاعر الكامنة حتى يكتشف جذورها ويوجه أصحابها نحو النضج واكتمال النمو المتزن .

والبصيرة السيكولوجية تكوين نفسى معقد غاية التعقيد ، ولكنه تكوين قائم فعلا فى شخصية كل منا ولكن بدرجات متفاوته . وقد أثبتت البحوث الحديثة أن الناس كما يختلفون من حيث القدرة العقلية العامة (أى الذكاء بمفهومه العلمى) ، ومن حيث القدرات والمواهب الخاصة ، فهم يختلفون كذلك من حيث القدرة على ادراك سلوك الآخرين ، وتأويل هذا السلوك تأويلا صحيحا ، وفهم العوامل النفسية العميقة التى يعبر عنها هذا السلوك . وقد أثبتت هذه البحوث أنه على الرغم من أن الذكاء يلعب دورا هاما فى البصيرة السيكولوجية ، الا أن العامل الاساسى فيها هو الاتزان الانفعالى أو ـ بتعبير آخر ـ الصحة النفسية . وتبين من البحوث كذلك أن البصيرة السيكولوجية عنصر اساسى فى التوافق

الاجتماعى فى أى ميدان من ميـــادين التفاعل الاجتمـــاعى ، ومن بينها ميدان التعليم .

ولن أحاول فى مقالى هذا أن أفصـــل القول فى مقومات البصـــيرة السيكولوجية ، ولعلى أعالج هـــذا الموضوع فى مقـام آخر ولــكن الذى يعنينى فى هذا المقام بصفة خاصة هو الاجابة على السؤال الآتى :

كيف السبيل الى تعميق البصيرة السيكولوجية بين جمهور المعلمين ؟

الواقع أن هنالك عدة سبل :

السبيل الاول هو اختيار المعلمين اختيارا شخصيا دقيقا . وأن تضمن طرق الاختيار وسيلة دقيقة لاكتشاف عمق البصيرة السيكولوجية لدى المرشحين لوظائف التعليم .

السبيل الثانى هو ضمان السلامة النفسية للمعلمين ، طالمـا ان السلامة النفسية هى بمثابة الاطار الضرورى للادراك الاجتماعى السليم. والسبيل الاخير هو التدريب المباشر على ادراك الآخرين ، وادراك أنفسنا والكشف عن الاضطرابات النفســـية الكامنة خلف مختلف المظـــاهر السلوكية ، ولست أطلب من الدولة أن تجعـــل من المعلمين جميعـــا اخصـــائيين نفسيين فهـــذا أمر على الرغم من عدم جـــدواه مســـتحيل التحقيق ، ولكننى أطلب أن تتضمن مناهج التدريب فى كليـــات التربية والمعلمين ، وفى حلقات التدريب التى تعقـــدها ادارة التدريب دروســـا نظرية وعملية فى ديناميات التفاهم الاجتماعى وطرق الحكم على الصحة النفسية واكتشاف الاستعدادات المرضية .

والى أن يتم لنا وضع خطة قابلة للتنفيذ أقدم فى هذا المقام مجموعة من العنـــاصر التى ينبغى أن نتنبـــه لها عنـــدما نتعرض للحـــكم على أى شخص نتعامل معه سواء أكان زميلا أو رئيسـا أو تلميذا . هذه العناصر عبارة عن عينات من السلوك الواقعى أو هى أحكام مستمدة من ملاحظتنا للسلوك الواقعى . وكلما كانت أحكامنا قائمة على ادراك واقعى لسلوك فعلى كانت أكثر دلالة على حقيقة الشخص الذى تتصدى للحكم عليه . ويجب أن نتذكر أن هذه قائمة مؤقتة فلا زالت فى حاجة الى تفصيل واضافة ولكننى أعتقد أنها أساس صالح لبداية اتجاه جديد فى التعامل الاجتماعى فى ميدان التربية ، وأفضل أن يقوم رجال التربية بمناقشـــتها وتحديدها على ضوء تجاربهم الواقعية فى المدارس التى بعد عهدى بها .

علامات على نقص النضج الانفعالى

١ ــ العجز عن ضبط النفس .

٢ ــ سيادة النشاط الحركى الموزع على النشاط الذهنى ، والعجـز عن تحكيم الثانى فى الاول ــ هذا العجز يؤدى دائما الى ما يعرف بالنزعة الاندفاعية .

٣ ــ التعبير عن العدوان على نحو مدمر للذات أو لما يتصل بهـا من ممتلكات أو كل شىء عزيز على الفرد نفسه .

٤ ــ الاستمتاع بالخضوع للناس وتقبل الظلم طواعية أو بدون مقاومة

٥ ــ التورط فى علاقات سادية مازوشية : علاقات تكشف عن الدافع الى التعذيب والعذاب .

٦ ــ شدة التعلق العاطفى بأفراد من نفس الجنس ويمكن أن نكشف عن هذه العلامة فى تأخر الشخص فى الزواج ، لتفضيله مصاحبة الرجال واعراضه عن مصادقة النساء . أما اذا كان الامر يتعلق باشباع جنسى كتأديته واجب دون الدخول فى علاقات عاطفية مستقرة والولع بالمغامرات الغرامية أكثر من الاهتمام بتحقيق السعادة الشخصية فى هدوء واتزان واستقرار فهذه أمور يمكن اكتشافها فى يسر من معرفة تاريخ حياة الشخص الذى تدرسه .

٧ ــ الشعور بالاضطهاد دون مبرر .

٨ ــ عدم التناسب بين الانفعال ومثير ذلك الانفعال .

٩ ــ التصور الذاتى :

أ) **فى الانفعال** توقف الشخص عن العمل مثلا نتيجة غضب أو غيظ يستمر بعد فوات السبب الذى أحدثه .

ب) **فى التفكير** تسلط فكرة على الذهن لمدة طويلة بعد انقضاء المناسبة

ج) **فى التصرف الحركى** العجز عن تأدية عمل يدوى جديد نتيجة التأثر بعمل كان الشخص يقوم به قبل ذلك .

١٠ ــ ضعف المثابرة . التنقل من نشاط الى آخر دون الوصول بالعمل الى نهايته . عدم الاستقرار فى وظيفة واحدة والتنقل من وظيفة الى أخرى بعد فترة قصيرة .

١١ ــ شدة الاعتماد على الغير ، والمغالاة فى الطلب دون الاعطاء

١٢ ــ شدة الغيرة من الآخرين .

١٣ ــ الطموح الخيالى أى التطلع الى أهداف مستحيلة التحقيق ، أو تضييع الوقت فى رسم الخطط والحديث عنالاهداف دون اتخاذالخطوات العملية لتحقيقها .

بعض علامات النضج العقلى

١ ــ البراعة فى التصرف فى المواقف الاجتماعية .

٢ ــ البراعة اليدوية .

٣ ــ كثرة الاهتمامات العقلية وتنوعها وكثرة الهوايات .

٤ ــ القدرة على التعبير اللغوى قولا وكتابة . ويجب فى حكمنا على هذه القدرة أن نقارن بين الالفاظ المجردة الجوفاء التى تدل على ضحالة

تفكير المتحدث ، وبين الالفاظ ذات الدلالات الواضحة الملموسة ، وهى دليل على أن المتحدث يفهم ما يقول ويعنى كل لفظ . ويدرك دلالتـــه ادراكا واضحا . ودليل على أن طموحه الفكرى يستند الى رصيد واقعى

٥ ـ القدرة على تفهم اللغــة ، وتلخيص مايقال وتذكر أهم عنــاصر ما يقال .

٦ ـ القدرة على تعلم نشاط جديد، والتحسن المطرد فى المهنة أوالهواية

٧ ـ النجاح الدراسى بدون التضحية بالتلقائية ، وبدون اندفاع عنيف فى التنافس ، اندفاعا يحقق النجاح على حساب الوئام الاجتماعى .

التمييز فى التربية

للاستاذ نجيب يوسف بدوى
بالشعبة القومية العربية لليونسكو

أصدر المؤتمر العام العاشر لليونسكو الذى انعقد فى باريس فى نوفمبر عام ١٩٥٨ قرارا يقضى بأن تتقدم اليونسكو للدول الاعضاء فيها بتوصيات وبمشروع ميثاق دولى لمنع التمييز فى التربية . ويهدف هـذا القرار الى مكافحة التمييز فى التربية بمختلف مظاهره سواء أكان هذا التمييز قائما على أساس السلالة أو اللون أو الجنس أو الدين أو اللغة أو بسبب الاصل الاجتماعى أو الثروة أو قائما على غير ذلك من الاسس والاسباب .

وهذا القرار الذى وافق عليه مندوبو ٨١ دولة ـ هى الدول الاعضاء فى المنظمة ـ على جانب كبير من الاهمية لانه يتعلق بحياة الملايين من الاطفال فى مختلف الاقطار،الذين لاتتاح لهم فى التربية نفس الفرص التى تتاح لغيرهم. وظهرت الحاجة الى ضرورة المبادرة الى مواجهة هذه المشكلة وحلها على نطاق دولى بعد أن اتضح أن عدم تكافؤ الفرص فى التربية لا يزال قائما بأشكال مختلفة وبدرجات متفاوتة فى كثير من أنحاء العالم .

ويجب أن نفرق بين نوعين من التمييز فى التربية : التمييز المقصود ، والتمييز غير المقصود . التمييز المقصود يكون نتيجة سياسة مرسومة وخطة مقررة. أما التمييز غير المقصود فيكون نتيجة عوامل اقتصادية أو تاريخية أو اجتماعية أو سياسية . فالتعصب ضد طائفة أو جماعة معينة بوضع تشريعات تحد من فرص تعليم أبنائها يعد تمييزا مقصودا . أما التمييز الذى نجده فى البلاد الحديثة النمو التى لم تستطع توفير التعليم لكافة أبنائها فهو تمييز غير مقصود لانه يرجع لقلة مواردها وضعف امكانياتها. وكلا النوعين من التمييز ينبغى مكافحته والعمل على ازالة أسبابه .

ومن أهم أهداف الامم المتحدة والمنظمات المتخصصة المتفرعة منها محاربة التمييز بمختلف مظاهره . وينص على مبدأ عدم التمييز دستور الامم المتحدة ودستور منظمة اليونسكو والاعلان العالمى لحقوق الانسان . فجاء فى المادة الاولى من دستور الامم المتحدة أن من أهدافها : « تحقيق التعاون بين شعوب العالم فى حل المشكلات الدولية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والعمل على تشجيع احترام حقوق الانسان وكفالة الحريات الاساسية للجميع دون تمييز بسبب العنصر أو الجنس أو اللغة أو الدين . »

وتنص المادة الاولى من الميثاق التأسيسى لليونسكو على أن : « تأخذ المنظمة على نفسها العمل على صيانة السلام والامن بتوثيق التعاون بين الامم

عن طريق التربية والعلم والثقافة ، عساها أن تؤمن بذلك احترام العدالة والقانون وحقوق الانسان والحريات الاساسية التى أقرها ميثاق الامم المتحدة لكافة الشعوب ، احتراما يشمل جميع الناس دون تمييز بسبب العنصر أو الجنس أو اللغة أو الدين • »

وتنص المادة الثانية من الاعلان العالمى لحقوق الانسان على أنه • « يحق لكل فرد أن يستمتع بجميع الحقوق والحريات المنصوص عليها فى هذا الاعلان دون تفرقة أو تمييز من أى نوع ، كالتمييز بسبب السلالة أو اللون أو الجنس أو اللغة أو الدين أو الرأى السياسى أو غيره من الآراء أو الاصل القومى أو الاجتماعى أو الثروة أو المولد أو غير ذلك من الاوضاع .

وبالنسبة للتربية بالذات تنص المادة السادسة والعشرون من هذا الاعلان على أن « لكل انســـان الحق في التعليم • ويجب أن يكون التعليم مجانا فى فى مراحله الاولى والاساســـية على الاقل ، وأن يكون التعليم الاولى الزاميا والتعليم الفنى والمهنى فى متناول الجميع وأن يتاح التعليم العالى للجميع على السواء ، على أساس الجدارة والكفاية • »

وهناك لجنة خاصة متفرعة من الامم المتحدة لمنع التمييز وحماية الاقليات . وقد أعدت هذه اللجنة برامج واسعة النطاق لمحاربة التمييز بمختلف أشكاله وصوره • وبذلت جهودا صادقة فى سبيل القضـــاء على التمييز فى ميادين العمل والاقامة والهجرة •• ووضعت أسس التوصيات والاتفاقيات الدولية التى تكفل صيانة هذه الحقوق والحريات الاساسية . ثم توفرت هذه اللجنة أخيرا على دراسة مشكلة التمييز فى التربية ، وأعدت فى هذا الموضوع تقريرا ضافيا قدمته لمنظمة اليونسكو • وهذا التقرير عبارة عن دراسة مقارنة عالمية المجال لانواع التمييز فى التربية • وقد صنفت فيه أشكال التمييز فى التربية على أساس أنواع التمييز التى نهى عنها الاعلان العـــالمى لحقوق الانسان • وذيل هذا التقرير بمقترحات مقدمة لليونسكو وللدول الاعضاء فيها تتضمن وسائل مكافحة التمييز فى التربية . وهذا التقرير هو الذى اعتمدنا عليه أساسا فى هذا المقال .

أنواع التمييز فى التربيـــة

١ ـ التمييز بسبب السلالة أو اللون

يتمثـــل التمييز فى التربية على أساس الســـلالة أو اللون فى كثير من المستعمرات السابقة والبلاد الواقعة تحت الوصاية فى افريقية ، فى كينيا وتنجانيقا والكنغو وغرب أفريقية . حيث تنتشر الأمية بين السكان الوطنيين ، وحيث تخصص مدارس لابناء السود وأخرى لابناء البيض • وهذا التمييز مقصود • فهو نتيجة خطة مرسومة وسياسة مقررة تهدف الى تأخير اليقظة القومية فى المستعمرات • وقد كان خوف البيض من فقـــد الامتيازات التى يتمتعون بها فى الدول الافريقية ورغبتهم فى استغلال الوطنيين واستثمار مواردهم واشـــفاقهم من أن يطـالب المتعلمـــون منهم بحقوقهم فى الحرية

والاستقلال والحياة الكريمة ، من أهم العوامل التى أدت الى حرمان السود من التعليم أو تعليمهم تعليما ناقصا • وهـذه السياسة تؤدى على مر الزمن الى تأكيد الفوارق بين البيض والسود ، ثم القول بنقص كفاية السود ! معأنه لو أتيحت لهم فرص عادلة للتعليم لما كان هناك محل للقول بتفوق البيض وتخلف السود .

ويتمثل التمييز القائم على السلالة أو اللون بشكل واضح فى اتحادجنوب افريقيـة حيث يعد التمييز فى التربيـة بين الاوربيين من ناحية والسكان الاصليين من البانتو وغيرهم من الملونين والاسيويين من ناحية أخرى سياسة تقليدية متعمدة. فمن بين جملة سكان الاتحاد البالغ عددهم نحو ١٢ر٥ مليون نسمة ، يكون الوطنيون (البانتو) نحو ٦٧ر٥ ٪ والاوربيون ٢١ ٪ والملونون ٨ر٥ ٪ والاسـيويون ٣ ٪ ولكل طائفـة من هـذه الطوائف مدارسـها الخاصة • ولا يسمح للاطفال السود والبيض بالانتظام فى مدرسة واحدة • وتختص حكومة الاتحاد بتعليم أبناء البيض والملونين والاسيويين • أما تعليم أبناء السود (البانتو) فمن اختصاص الادارة الخاصـة بشئون الوطنيين • والتعليم بالنسبة لاولاد البيض الزامى حتى سن السادسة عشر. أما بالنسبة لابناء السود فالتعليم ليس الزاميا ومعظم مدارسـه أقامتها الارساليات • وفرص مواصلة التعليم فى المراحل الثانوية والعالية غير ميسرة الا للبيض. أما السـود فغالبا مايقتصر تعليمهم على المرحلة الاولى • ولا تزيد نسـبة القادرين منهم على القراءة والكتابة على ٥ ٪ • والمناهج فى مدارس البيض أرقى منها فى مدارس السود ، التى أدى ازدحامها الى جعل الدراسة فيها على فترتين . ومستوى مدارس البيض أعلى من مستوى مدارس السود. فعلى حين يخص التلميذ من البيض ٤٣ دولارا فى السنة ، يخص التلميذ من الوطنيين ١٠ دولارات • وهذا النوع من التمييز فى التربية تمييز مقصود • وهو جزء من مشكلة التمييز العنصرى التى تتخذ شكلا متطرفا يسود الحياة العامة فى اتحاد جنوب افريقية •

وفى الولايات المتحدة الامريكية تمييز من نوع آخر ضـد الزنوج الذين يكونون نحو ١٠ ٪ من سكان الولايات المتحدة ويكثر وجودهم بصفة خاصة فى الولايات الجنوبية • وهذا التمييز غير مقصـود من جانب الحكومة التى يحرم دسـتورها التمييز وتنص قوانين التعليم فيها على أن التعليم الاولى لجميع الأطفال الزامى دون تمييز بسبب السلالة أو اللون • وجميع الاطفال البيض والسود الذين فى سـن الالزام ملتحقون بالمدارس . غير أن نسبة الزنوج تتناقص تدريجيا فى مراحل التعليم الثانوى والعـالى ، فلا تتعدى نسبتهم فى التعليم العـالى ٣ ٪ والى ماقبل عام ١٩٥٤ كان أبنـاء السود يشتركون مع أبناء البيض فى مدارس واحدة ابتدائية وثانوية فى ٣١ ولاية من بين الولايات الـ ٤٨ التى كانت تتكون منها الولايات المتحدة الامريكية • أما الولايات الـ ١٧ الباقية ـ التى تضم نحو ثلث سكان الولايات المتحدة ـ فكانت فيها مدارس خاصة بأبناء السود وأخرى لابناء البيض ، ولايسمح للزنوج بالالتحاق بمدارس البيض • وعلى أثر الحكم الشـهير الذى أصدره القاضى جستس وارن رئيس المحكمة العليـا فى عام ١٩٥٥ الذى يقضى بأن التفرقة العنصرية فى التربية تتعارض مع دستور الولايات المتحدة وقوانينها أخذت حدة التمييز العنصرى تخف • ولم تأت نهاية عام ١٩٥٦ حتى كانت

١٢ ولاية من بين الولايات الـ ١٧ قد ألغت التمييز العنصرى من مدارسها ، فأصبحت تقبل أبناء السود وأبناء البيض جنبا الى جنب •

ومن سخرية القدر أن ألمانيا التى بلغ فيها التعصب العنصرى ابان حكم النازى حد الهوس،والتى اضطهدت الاجناس الاخرى وادعت أن الجنس الآرى سيد الاجناس ، تعانى اليوم من مشكلة غريبة هى مشكلة الاطفال الملونين الذين أتوا من اختلاط جنود الاحتلال بالفتيات الالمانيات . وقد بدأ أول جيل من هؤلاء الاطفال الملونين يصل الى المدارس (فى المانيا الاتحادية) عام ١٩٥٢ • وهم يتلقون العلم جنبا الى جنب مع الاطفال البيض دون تفرقة أو تمييز •

٢ ـ التمييز بسبب الجنس

ان تعليم البنات في معظم أنحاء العالم أقل انتشارا من تعليم البنين ، ونسبة المتعلمين بين الرجال أعلى منها بين النساء • وهناك اختلافات كبيرة فى درجة انتشار التعليم بين البنات فى مختلف الدول • فنسبة المتعلمات فى دول أوربا وأمريكا الشمالية بوجه عام أعلى منهـا فى دول افريقية وآسيا وأمريكا اللاتينية • وفى البلاد التى تأخرت فى الاعتراف للمرأة بحقوقها ، كالبلاد العربية نسبة المتعلمات ضئيلة ، وتختلف من بلد الى آخر ، فنسبة المتعلمات فى لبنان والجمهورية العربية المتحدة أعلى منها فى المملكة العربية السعودية والمملكة الليبية • كما أن نسبة المتعلمات فى المدن أعلى منها فى الريف •

وهناك اختلافات كبيرة فى نسبة المتعلمات فى مراحل التعليم المختلفة • وكلما ارتفعنا فى السلم التعليمى تناقص عددهن تدريجيا • فنسبة الفتيات فى التعليم العالى أقل منها فى التعليم الثانوى. ونسبتهم فى التعليم الثانوى أقل منها فى التعليم الابتدائى • واذا كانت الاحصاءات تشير الى أن نسبة الفتيات فى التعليم العالى فى معظم الدول أقل من نسبة البنين ، فان هذه الاحصاءات نفسها تبين أن نسبتهن مرتفعة بوجه عام فى معاهد اعداد المعلمين

ويبدو التمييز فى تعليم البنات بصفة خاصة فى التعليم الفنى والمهنى ، سواء أكان هذا التمييز من حيث فرص الالتحاق بهذا النوع من التعليم أو من حيث المواد التى تدرس • فنسبة البنين فى التعليم الفنى والمهنى أعلى من نسبة البنات • كما أن هذاالنوعمن التعليم يعد البنين ليشقوا طريقهم فى الحياة ويزاولوا الحرف المختلفة ، على حين أنه يعد البنات غالبا لشئون المنزل فتزداد العناية فى تعليمهن بالمواد النسوية •

وهـذا التمييز بين الاناث والذكور تمييز غير مقصود غالبا • ويرجع لأسباب تاريخية واجتماعية ودينية • وقد يرجع لقلة الموارد التى تنفق على التعليم ، أو للتقاليد التى كانت تفرق بين الرجل والمرأة ، ولا تعطى للمرأة نفس الحقوق التى تعطيها للرجل ، ولا تتيح لها فى التربية والتعليم نفس الفرص • وما زال المجتمع ينظر الى تعليم الرجل على أنه أهم من تعليمالمرأة •

وتعمل الدول المختلفة جاهدة على منع هذا التمييز وتحقيق المساواة بين الذكور والاناث فى فرص التعليم ، وبصفة خاصة فى المرحلة الاولى ، مرحلة الالزام التى يكون التعليم فيها اجباريا للجميع بنين وبنات على السواء • وكثيرا ماتجمع البنين والبنات مدارس واحدة مشتركة • ولا يعد وجود

مدارس خاصة للبنات وأخرى للبنين فى حد ذاته تمييزا ، على حين أن وجود مدارس خاصة للبيض وأخرى للسود ــ مهما كان مستوى هـــذه المدارس واحدا ــ يعد ولا شك تمييزا صارخا ٠

٣ ــ التمييز بسبب الدين

يتضمن التمييز فى التربية على أساس الدين أمرين : أولهما ، عدم تكافؤ الفرص فى الالتحاق بأنواع المدارس الخاصة المختلفة وذلك بوضع قيود تحد من قبول طوائف دينية معينة فى بعض المدارس ٠ وثانيهما ، يتعلق بتعليم الدين فى المدارس ٠

أولا : التمييز فى القبول فى المدارس على أساس الدين :

على الرغم من أن معظم الدول تحرم قوانينهــا التفرقة فى فرص الالتحاق بمراحل التعليم العام على أساس الدين،فان اختلاف الدين قد يقف أحيانا حائلا دون الالتحاق بالمدارس الخاصة ، ولا سيما اذا كان الضغط على هــذه المدارس شديدا والمتقدمون للالتحاق بها أكثر من الاماكن الخالية ٠

ويتخذ عدم تكافؤ الفرص فى التربية على أساس الدين مظاهر مختلفــة منها أن كثيرا من المدارس المسيحية التى تشرف عليهـــا الكنيسة فى ألمانيا وانجلترا تضع القيود التى تحد من قبول اليهود فى هـــذه المدارس ٠ وفى الولايات المتحدة تتبع بعض المعاهد الخاصة ــ غير الحكومية ــ نظام الحصص ، فتخصص لكل طائفة حصة معينة لا تتجاوزها ٠ وفى الهند كان التمييز فى التربية على أساس الدين يتخذ مظهر الحرمان الصريح لبعض الطوائف الكريهة مثل المنبوذين ٠ وكانت تخصص لهم مدارس خاصـــة بهم ٠ وفى السنوات الاخيرة خفت حدة التمييز المقصود فى تعليم الطوائف والطبقات فى الهند ٠

ثانيا : تعليم الدين فى المدارس :

من الدول من تسمح بقيام تعليم دينى خاص الى جانب نظام تعليمها العام ومن أمثلة هذا التعليم الدينى ، الازهر فى الاقليم المصرى ، ومدارس الفرير فى فرنسا ومدارس الطوائف الدينية فى كندا والولايات المتحدة ، ومدارس الارساليات فى البلاد المتخلفة ٠

ومن الدول من تجعل الدين مادة مقررة فى خطة الدراسة ، ومنها مالا يقرر تعليم الدين فى مدارسه ٠ والدول التى تجعل الدين مادة مقررة ضـــمن مناهجها :

(١) اما أن تجعل تعليم الدين اجباريا ، فيكون مادة من مواد الامتحان ، كما فى الجمهورية العربية المتحدة والمملكة العربية الســـعودية وباكستان واليمن ٠

(٢) أو تجعل تعليمـــه اجباريا بالنســـبة لطائفة خاصـــة ، واختياريا بالنســـبة للطوائف الاخرى ، كما هو الحال فى مدارس العراق وأفغانستان وايطاليا وأسبانيا والدانمرك والسويد ٠

(٣) أو تجعل تعليمه اختياريا كما هو الحال فى مدارس ألمانيا الاتحادية وبولندا ورومانيا والمجر وبلغاريا وغيرها من دول شرق أوربا ٠

ومن الدول من لايقرر تعليم الدين فى مدارسه ، كما فى الاتحاد السوفيتى

٤ ـ التمييز بسبب الاصل الاجتماعى أو الثروة

ليس من شك فى أن للعوامل الاقتصادية دخلا كبيرا فى اختلاف نسبة المتعلمين من مختلف طبقات المجتمع فى مختلف مراحل التعليم . فأبناء العمال والفلاحين يكتفون عادة من التعليم بأدنى مراحله ، وكثيرون منهم لا يواصلون تعليمهم لقلة دخلهم وتهافتهم على مزاولة حرفة أو مهنة يرتزقون منها . أما أبناء الاغنياء والطبقة الراقية فقادرون على مواصلة تعليمهم . وعلى ذلك يرجع التمييز فى التربية بسبب الاصل الاجتماعى أو الثروة الى عجز أبناء الطبقة الكادحة عن مواصلة التعليم لنهايته ، وقدرة أبناء الاغنياء على مواصلة التعليم الثانوى والجامعى . ولذلك يزداد التمييز فى التربية بين طبقات المجتمع وضوحا فى التعليم الثانوى والتعليم العالى . أما فى المرحلة الاولى فقد أخذت معظم الدول فى تعميم التعليم الاولى المجاني وتوحيده . ولا شك فى أن وجود مدرسة واحدة مشتركة للجميع فى مرحلة الالزام يعد من أهم العوامل التى تساعد على ايجاد التقارب وازالة الفوارق بين أبناء الامة الواحدة .

وتعانى كثير من دول العالم من مشكلة عدم تكافؤ الفرص فى التربية بسبب الاصل الاجتماعى أو الثروة ، وهى المشكلة التى تتمثل فى تناقص نسبة أبناء الطبقات العاملة تدريجا كلما ارتقينا السلم التعليمى . ومن أكثر الدول التى كانت تعانى من التمييز بين الطبقات الهند . وبعد أن أعلن استقلالها ، نص دستورها فى نوفمبر عام ١٩٤٦ على ألا يحرم مواطن من الالتحاق بأى معهد من معاهد العلم على أساس طبقته . وترتب على ذلك ازدياد عدد التلاميذ الذين ينتمون الى طبقات متأخرة أو فقيرة حتى بلغ عددهم فى عام ١٩٥٣ نحو ثمانية ملايين منهم نحو ٦ر٥ مليونا من البنين ، ومليون ونصف من البنات .

وتظهر مشكلة التمييز فى التربية بين الطبقات بوضوح فى البلاد الحديثة النمو ذات الموارد المحدودة ، التى لم تستطع توفير التعليم لكافة أبنائها، والتى ترتفع فيها نسبة الأمية ، ولا يتاح التعليم الجامعى فيها الا لقلة ضئيلة . غير أن التمييز فى التربية الذى يقوم على أساس طبقى ، غير قاصر على الدول الصغيرة أو الدول ذات الموارد المحدودة ، بل انه قائم كذلك فى الدول الكبيرة ذات الموارد الضخمة . ويصور أحد الكتاب الفرنسيين هذه المشكلة فى بلده بقوله : « ان طلاب الجامعات يعكسون صورة مقلوبة لنظام الطبقات فى المجتمع فالطبقة العاملة التى تمثل ثلثى الشعب لاتغذى الجامعات الا بنسبة ١/٩ طلابها . على حين أن الثلث الباقى من الطبقة المتوسطة والراقية يمد الجامعات بـ ٨/٩ طلابها . ومعنى ذلك أن الكفايات تنتخب من ثلث المجتمع ، وتحرم الأمة من الانتفاع بالكفايات التى كان من الممكن أن تنتخب من الطبقة العاملة التى تكون ثلثى الشعب » . وتتمثل مشكلة عدم تكافؤ الفرص فى التربية بين طبقات المجتمع ـ كما صورها هذا الكاتب ـ فى كثير من الدول الغربية كالدانمرك والسويد والمانيا والولايات المتحدة الامريكية ، التى يعد مستوى الدخل فيها مرتفعا ، ونظام التعليم فيها مثاليا .

وتحاول حكومات كثير من الدول جاهدة تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص فى

التربية للطبقات الكادحة وتعويضها عن الحرمان الذى لقيته فى الماضى ، بالعمل على تمثيلها فى التعليم الثانوى والتعليم العالى على قدم المساواة مع غيرها من الطبقات . وهى تعمل على اتاحة الفرص المتكافئة لمختلف الطبقات بوسائل شتى . ومن هذه الوسائل : التوسع فى انشاء المدارس الثانوية والجامعات ، والعمل على تعزيز امكانيات المدارس والجامعات القائمة لتستوعب عددا أكبر من الطلاب . الغاء المصروفات المدرسية أو تخفيضها . منح المجانية للمتفوقين أو منحهم معاونات مالية أو مكافآت تشجيعية .

ويبدو أن دول شرق أوربا لا تعانى من مشكلة التمييز فى فرص التربية التى تتاح لمختلف طبقات المجتمع ، بالدرجة التى تعانى منها دول الغرب • فقد قطعت بولندا والمجر وتشكسلوفاكيا وبلغاريا شوطا كبيرا فى محاربة التمييز فى التربية بين الطبقات وفى تقريب الفوارق بينها ، وأتاحت الفرص لابناء العمال والفلاحين لمواصلة تعليمهم الثانوى والعالى • ومن أهم الوسائل التى لجأت اليها هذه الدول، التوسع فى مجانية التعليم لابناء الطبقات العاملة. وفى رومانيا ينص قانون التعليم على تخصيص ٥٠ ٪ من الاماكن فى التعليم الثانوى لابناء العمال والفلاحين • أما الاتحاد السوفيتى فقد اتخذ خطوة حاسمة للقضاء على التمييز فى التربية على أساس الاصل الاجتماعى أو الثروة ، فقرر ابتداء من سبتمبر عام ١٩٥٦ الغاء المصروفات المدرسية من جميع معاهد العلم ، وبذلك أصبح التعليم بالمجان فى جميع مراحله •

٥ ـ التمييز بسبب اللغة

تعتبر مشكلة التمييز فى التربية بسبب اللغة جزءا من مشكلة أكبر هى مشكلة تعليم الاقليات والجماعات ذات الميراث الثقافى واللغوى الخاص الذى يميزها عن بقية السكان . وهى مشكلة معقدة متشعبة الجوانب، ذلك لان جعل التعليم بلغة واحدة اجبارية وتحريم التعليم بلغة أقلية أو جماعة متميزة تسكن فى نفس الدولة ، قد يعد تمييزا ضد هذه الجماعة . كما أن حرمان أبناء الاقلية من تعلم لغة الاغلبية ـ وهى اللغة التى تسمح لهم بمواصلة مراحل التعليم ـ يعد تمييزا • ويعد تمييزا أيضا حرمان أبناء الأقلية من دخول مدارس الاغلبية ، أو اذا كان مستوى مدارسهم أقل من مستوى مدارس الاغلبية . ومن ناحية أخرى ـ لكيلا يعد تعليم الاقليات بلغاتها تمييزا ـ يجب أن تكون مراحل التعليم فى مدارسها مناظرة لمراحل التعليم العام من حيث المستوى والخطط والمناهج • وأن تشرف الدولة على هذه المناهج ، وأن تزاد العناية فيها باللغة القومية •

وفى بعض الدول أكثر من لغة واحدة رسمية كما هو الحال فى سويسرا وبلجيكا والاتحاد السوفيتى . ففى سويسرا الالمانية والفرنسية والايطالية لغات قومية • وتستخدم هذه اللغات فى التعليم • فيغلب أن يكون التعليم بالالمانية فى المدارس الواقعة فى شمال سويسرا ، وبالفرنسية فى المدارس الواقعة فى غربها ، وبالايطالية فى المدارس الواقعة فى جنوبها • وفى بلجيكا يستخدم فى التعليم لغات ثلاث هى الهولندية والفرنسية والالمانية • وللتلاميذ مطلق الحرية فى اختيار المدرسة التى تعلم بلغتهم • غير أن الاقبال على المدارس التى تعلم باللغة الفرنسية كلغة أصلية يفوق الاقبال على المدارس التى تعلم

بالهولندية أو بالالمانية • والتعليم فى الاتحاد السوفييتى باللغات الوطنية • وهناك نحو ٢٠٠ لغة معترف بها ويجرى التعليم بها. ولا يكره أحدعلى تلقى العلم بلغة غير لغته الاصلية • على أن اللغة الروسية هى اللغة الثانية اجباريا ـ بعد اللغة المحلية ـ فى جميع مدارس الاتحاد السوفيتى •

وفي دول شرق أوربا ، نظرا لعدم تجانس السكان وشدة اختلاطهم وتعدد لغاتهم ، كما هو الحال في بولندا ورومانيا والمجر وبلغاريا ، وتشكسلوفاكيا تستخدم فى التعليم لغتان أو أكثر ، على الرغم من أن هذه اللغات لا تعد لغات رسمية • وتسمح هذه الدول للاقليات بالمحافظة على لغاتها الاصلية واستخدامها في التعليم ، حرصا منها على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص فى التربية بالنسبة للاقليات •

وهناك لغات وطنية قديمة ، بعضها لغات فقيرة في ألفاظها وتعتبر لغات متأخرة ، وبعضها ليس له شكل مكتوب ، ومن أمثلتها لغات الجماعات البدائية المعاصرة كلغات الاستراليين القدماء ، والماورى فى نيوزيلندة ، والهنود الحمر فى أمريكا ، والاسكيمو فى شمال كندا ، والزنوج فى افريقية •• فهل يحقق تعليم أبناء هذه الجماعات بلغاتها الاصلية الغرض المنشود من الارتفاع بمستوى حياة هذه الجماعات واتاحة الفرص لها لتسهم فى ركب الحضارة الحديثة ؟ وهل يعد تعليم أبناء هذه الجماعات بغير لغاتها الاصلية تمييزا ؟ من المسلم به أن أفضل وسيلة لتعليم الطفل هى تعليمه بلغة أمه . ومن المسلم به كذلك أن فى التعليم باللغات الاصلية صيانة لهذه اللغات والثقافات القديمة من الاندثار والضياع. وتعمل بعض الدول التى تضم بين ربوعها جماعات بدائية على تشجيع تعليم أبناء الوطنيين فى المراحل التعليمية الاولى بلغاتهم الاصلية ـ الامر الذى يتطلب توفير المدرسين الذين يتقنون هذه اللغات ـ على أن يتاح لهؤلاء الاطفال تعليم اللغة الاجنبية السائدة حتى يستطيعوا بها أن يواصلوا مراحل التعليم التالية ويشاركوا فى الحياة المتحضرة.

٦ ـ التمييز الذى يتعرض له أهل الريف ، والرحل ، والبدائيون

من أوضح الأمثلة على التمييز غير المقصود فى التربية التمييز الذى يتعرض له أهل الريف ، والرعاة والبدو الرحل ، والجماعات البدائية المعاصرة فهو يرجع لعوامل جغرافية أو اجتماعية أو اقتصادية أو تاريخية •

(أ) التمييز الذى يتعرض له أهل الريف :

يتمثل عدم تكافؤ الفرص فى التربية الذى يتعرض له أهل الريف فى كثير من أقطار العالم الزراعية . وليس من المبالغة فى شىء القول بأن أهل الريف فى كل دول العالم لاتتاح لهم فى التعليم نفس الفرص التى تتاح لأهل المدن . لقد أدى نمو المدن واتساعها وازدحامها الى ازدياد عدد المدارس فيها . وفضلا عن أن كثافة المدارس فى المدن أعلى منها فى الريف، فان المدارس الثانوية والعالية تكثر فى المدن وتقل فى الريف . كما أن مستوى التعليم فى مدارس المدن قد يكون أعلى من مستواه فى مدارس الريف .

وهذا التمييز غير مقصود ويرجع لعوامل جغرافية واقتصادية واجتماعية وتاريخية . وتختلف مظاهره من قطر زراعى الى آخر . فمن المناطق

الزراعية القليلة السكان أو البعيدة عن المواصلات مالم ينتشر فيه التعليم ولذلك ترتفع فيه نسبة الأمية . ويبدو أن لنظام ملكية الأرض وتوزيعها علاقة بمدى الاقبال على التعليم . فأبناء الفلاحين الذين يمتلكون الارض التى يزرعونها ، يقبلون على التعليم ويواظبون عليه أكثر من أبناء العمال الزراعيين أو الأجراء الذين يحتاجون الى تشغيل أبنائهم للمعاونة فى أعمال الحقل أو للحصول على أجورهم ، مما يؤدى الى كثرة انقطاع هؤلاء الأبناء عن الدراسة أو عدم مواصلتها .

وتحاول كثير من الحكومات العمل على توفير المدارس فى الريف وتنسيق توزيعها بحيث تيسر التعليم للقرويين . وبعد أن أصبح التعليم الأولى الزاميا ومجانيا فى كثير من الدول ، تتجه العناية الى ترغيب أهل الريف فى التعليم وتشجيعهم على الاقبال عليه بوسائل شتى منها تقديم وجبة غذاء للتلاميذ ، أو تقديم الكساء لهم أو منحهم المعاونات . . .

(ب) التمييز الذى يتعرض له الرعاة والبدو الرحل :

ان تعليم أبناء السكان الرحل كالرعاة والبدو مشكلة فى غاية الصعوبة ، لابسبب بعدهم عن المدن وحسب ، بل لانهم ينتقلون دائما من مكان الى مكان . وتكثر الجماعات الرحل فى الشرق الأوسط وفى مناطق المراعى الحارة والمراعى المعتدلة والباردة . ويواجه السكان الرحل نفس الصعوبات التى يواجهها أهل الريف مضافا اليها الصعوبات الناشئة من كثرة تجوالهم .

وقد عولجت مشكلة تعليم أبناء السكان الرحل بوسائل شتى أهمها :

١ — توفير المدارس المتنقلة التى تصحب القبائل فى ترحالها ، كما هو الحال فى الاقليم الشمالى من الجمهورية العربية المتحدة ، حيث يوجد نحو ٣٠ مدرسة متنقلة . وتوجد هذه المدارس المتنقلة كذلك فى افغانستان والمملكة العربية السعودية .

٢ — التوسع فى انشاء الاقسام الداخلية فى مدارس المدن القريبة من مواطن الجماعات الرحل ليلتحق بها أبناؤهم . كما فى كندا لتعليم أبناء الاسكيمو ، وفى شمال الاتحاد السوفيتى لتعليم أبناء الجماعات التى تسكن شمال سيبيريا .

٣ — انشاء مدارس خاصة مؤقتة لابناء العمال الذين يهاجرون بأعداد وفيرة ويتجمعون فى المزارع فى موسم الحصاد . كما فى الارجنتين وغيرها من دول أمريكا الجنوبية . وهذه المدارس تنفض بانتهاء موسم الحصاد ، لتنعقد مرة أخرى فى الموسم التالى .

(ح) التمييز الذى تتعرض له الجماعات البدائية المعاصرة :

تعيش كثير من الجماعات البدائية المعاصرة فى الامريكتين وأفريقية واستراليا ونيوزيلندة .. ولا تتاح لهؤلاء السكان الاصليين نفس الفرص فى التعليم التى تتاح للبيض الذين وفدوا على بلادهم واستوطنوها . ويتنازع هؤلاء السكان الوطنيين الولاء لتقاليدهم القديمة ونظمهم المتوارثة

من ناحية ، والرغبة فى الأخذ بأساليب الحياة العصرية والتطلع الى المشاركة فى الثقافة الحديثة من ناحية أخرى .

وتعمل كثير من الدول التى تضم بين ربوعها جماعات من السكان الوطنيين على تعليم الجيل الصاعد من أبنائها . ففى الولايات المتحدة اقامت الحكومة للهنود الحمر مدارس فى المناطق التى خصصت لهم فى غرب الولايات المتحدة . كما يسمح لاطفالهم الالتحاق بمدارس البيض الموجودة خارج هذه المناطق . وفى كندا مدارس خاصة لابناء الهنود الحمر ، معظمها من مدارس المرحلة الاولى . ويسمح للاطفال الذين يتمون هذه المرحلة الالتحاق بالمدارس الثانوية جنبا الى جنب مع أبناء البيض . وفى استراليا شيدت الحكومة مدارس خاصة للاستراليين الأصليين فى المقاطعة الشمالية التى يبلغ عددهم فيها نحو ٤٧٠٠٠ نسمة ، وفى نيوزيلندة يسمح لاطفال الماورى بالالتحاق بمدارس الحكومة مع الاطفال البيض على قدم المساواة . وليس من شك فى أن تعليم أبناء هذه الجماعات بلغاتها الاصلية يعد عائقا يحول دون مواصلتهم الدراسة ، والارتفاع بمستواهم ليسيروا فى ركب الحضارة ، ولذلك لاغنى لهم عن دراسة اللغة الاجنبية السائدة اذا ما أرادوا أن يواصلوا تعليمهم .

***

يتضح من استعراض ألوان التمييز فى التربية فى مختلف أنحاء العالم ، أن التمييز ظاهرة شاذة مآلها الى الزوال تدريجيا . فما من دولة مستقلة فى العصر الحديث الا وتعمل جاهدة على النهوض بالتربية وتوفير التعليم لابنائها ، فى الحدود التى تسمح به امكانياتها . وما من دولة من هذه الدول الا وتحرص على اتاحة الفرص لابنائها لمواصلة التعليم الى أعلى مراحله . وما من دولة لاترغب فى مكافحة التمييز فى التربية . واذا كان تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص فى التربية يحرز تقدما ملحوظا فى شتى أنحاء العالم ، فانه لم يعد من الممكن تجاهل مشكلة التمييز المقصود الذى يمليه التعصب والذى يكون نتيجة خطة مرسومة ونية مبيتة . هذا النوع من التمييز المتعمد لابد من المبادرة الى تحريمه وايقافه . ولقد نجحت بعض الدول فى القضاء على أنواع خاصة من التمييز ، ويبذل بعضها الآخر من تلقاء نفسه جهودا صادقة فى هذا السبيل . ومهما كانت نتيجة هذه الدراسة مشجعة وتبعث على الامل ، فان الحاجة تدعو الى معالجة مشكلة التمييز فى التربية على نطاق دولى وذلك بتنسيق جهود الدول المختلفة والتعاون مع المنظمات الدولية ، ووضع ميثاق دولى .

مقترحات لمكافحة التمييز فى التربية

ذيل التقرير الذى قدمته اللجنة الفرعية لمنع التمييز وحماية الأقليات لمنظمة اليونسكو بمقترحات عامة تتضمن وسائل محاربة التمييز فى التربية . وهذه المقترحات شقان ، الشق الاول يتناول دور منظمة اليونسكو والامم المتحدة فى محاربة التمييز فى التربية . والشق الثانى عبارة عن المبادىء الاساسية المقدمة لحكومات الدول الاعضاء لمنع التمييز فى التربية .

اولا : دور منظمة اليونسكو والامم المتحدة :

يمكن أن تسهم اليونسكو فى حل مشكلة التمييز فى التربية بطريقتين : اما بتقديم توصيات للدول الاعضاء فيها ، أو بوضع ميثاق دولى . وميزة التوصيات انها تكون مرنة فى تطبيقها بحيث تراعى الظروف الخاصة بكل دولة . غير أن التوصيات لاتكون ملزمة . أما الميثاق الذى توقع عليه الدول المختلفة فملزم . ولذلك ستعد المنظمة توصيات عامة مع ميثاق دولى لمحاربة التمييز فى التربية،اسوة بما عملته منظمة العمل الدولية . فقد أعدت فى عام١٩٥٨ توصيات واتفاقية دولية لمحاربة التمييز فىميدان العمل . ومن المرجح أن تتضمن التوصياتأنواع التمييز غيرالمقصود الذى يرجع لعوامل اقتصادية أو اجتماعية أو تاريخية ، وأن ينهى الميثاق عن التمييز المقصود المتعمد بصفة خاصة .

وهناك مقترحات ثلاثة مقدمة للامم المتحدة ومنظمة اليونسكو وهى :

١ ــ انشاء صندوق نقد دولى تموله الامم المتحدة واليونسكو لمعاونة الدول ذات الموارد المحدودة فى محاربة التمييز فى التربية .

٢ ــ تقديم خدمات استشارية لدراسة طرق مكافحة التمييز فى التربية .

٣ ــ انشاء مراكز علمية فى الدول الحديثة النمو تسهم فى انشائها جامعات الدول الراقية .

ثانيا : المبادىء الاساسية الموجهة لمختلف الدول :

رغبة فى استبعاد التمييز على أساس السلالة أو اللون أو الجنس أو الدين أو اللغة أو الرأى السياسى أو غيره من الآراء أو الاصل القومى أو الاجتماعى أو الثروة أو المولد أو غير ذلك من الأوضاع ، ينبغى أن تلغى كل التشريعات واللوائح والنظم التى تهدف الىالتمييز ضد أىجماعةبأن:

(أ) تحرم اى شخص أو جماعة مميزة من الاشخاص من الالتحاق بالتعليم فى أية مرحلة من مراحله أو أى نوع من أنواعه .

(ب) تحد من تعليم أى شخص أو مجموعة مميزة من الاشخاص وتقصر هذا التعليم على مستوى منخفض .

(حـ) تقيم نظما تعليمية منفصلة أو تخصص معاهد خاصة لاشخاص أو لجماعات معينة من الاشخاص .

ولتحقيق هذه الغاية ــ وهى استبعاد التمييز فى التربية بمختلفالوانه ــ ينبغى مراعاة المبادىء الاساسية التالية :ــ

١ ــ يجب أن يكون التعليم الالزامى ــ بنص القانون وبالفعل ــ اجباريا ومتاحا للجميع دون تمييز .

٢ ــ يجب أنتكون شروط الالتحاق بمختلفمعاهد العلم ــ بنصالقانون وبالفعل ــ واحدة للجميع بدون تمييز .

٣ ـ يجب الا يرغم شخص أو مجموعة مميزة من الاشخاص على تلقى العلم الذى من حقهم فى معاهد روعى فى اقامتها أن تكون ـ عن عمد ـ فى مستوى أقل من مستوى المعاهد التى من نفس المرحلة أو النوع .

٤ ـ يجب أن تحترم حرية الآباء وأولياء الامور فى اختيار معاهد العلم الخاصة غير الحكومية لابنائهم ، بشرط أن تكون هذه المعاهد متمشية مع المستوى التعليمى الذى لاتقبل الدولة أدنى منه .

٥ ـ يجب الا يرغم أى شخص أو مجموعة مميزة من الاشخاص على تلقى تعاليم دينية لاتتفق مع عقيدته أو عقائدهم . ويجب أن تحترم حرية الآباء وأولياء الامور فى تحقيق التعليم الدينى لابنائهم الذى يتفق مع عقائدهم .

٦ ـ يجب عدم التفرقة ـ فى حالة المعاونات التى تقدمها الحكومة للمؤسسات التعليمية (فى شكل منح أو اعفاءات من الضرائب الخ) ـ على أساس أن التلاميذ ينتمون الى جماعة مميزة .

٧ ـ يجب ألا تفرق السلطات التعليمية فى المعاملة بين الاشخاص أوبين جماعات مميزة من الاشخاص ، الا على أساس الكفاية والحاجة فيما يتعلق :

(أ) بالمصروفات المدرسية

(ب) بالمعاونات التى تمنح للتلاميذ والطلاب (فى شكل ادوات تعليمية ، الاقامة أو السكن ، الملابس ، المنح أو السلفيات الخ)

٨ ـ يجب اتخاذ وسائل خاصة لتوفير التعليم لسكان المناطق الريفية وللجماعات الرحل وللبدائيين وغيرهم من الجماعات التى تحتاج الى عناية خاصة .

٩ ـ يجب الا يحرم أعضاء أية جماعة مميزة من الحق فى ممارسة النشاط التربوى الخاص بهم ، بما فى ذلك اقامة المدارس ، واستخدام لغتهم الخاصة ان وجدت ، بشرط ألا يمارس هذا الحق بشكل يتعارض مع تنمية القدرة على فهم ثقافة الشعب ولغته السائدة وعلى الاسهام فى نواحى نشاطه ، أو ينقص من السيادة القومية للدولة .

١٠ ـ يجب ألا تفرض أية قيود على السفر يقصد بها منع أى شخص أو مجموعة مميزة من الاشخاص بطريق مباشر أو غير مباشر من الاستفادة من التسهيلات التعليمية التى تمنح له أو لهم من الخارج .

والى جانب هذه المبادىء الاساسية هناك توصيات مقدمة للدول الاعضاء فى المنظمة هى :

١ ـ يجب اتخاذ جميع الخطوات التشريعية والتنظيمية والمالية لمنع التمييز فى التربية .

٢ ـ يجب اتخاذ الخطوات ـ اذا مادعت الحاجة ـ لانشاء ادارات أو هيئات يكون من اختصاصها تلقى الشكاوى والتظلمات فى مسائل التعليم ،

واجراء التحقيق فيها والعمل على رفع هذه المظالم بالتفاوض والتفاهم .

٣ ــ يجب أن يمنح القانون للاشخاص المعرضين للتمييز فى التربية الحق فى لالتجاء الى القضاء بقصد :

(أ) الغاءأو تصحيح أية اجراءات مخالفة للقانون ،

(ب) التعويض عن الاخطاء التى وقعت ،

(حـ) توقيع الجزاء اذا لزم على المتسببين .

٤ ــ يجب بذل الجهود لمحاربة الدعاية التى تحض عى التمييز .

٥ ــ يجب أن يعطى أعضاء كافة الجماعات المميزة فرصا متساوية للالتحاق بمهنة التعليم وبمعاهد اعداد المعلمين .

٦ ــ يجب تشجيع جميع المنظمات الخاصة المعنية بمحاربة التمييز فى التربية ومعاونتها .

تلك هى المبادىء الاساسية والمقترحات المزمع تضمينها للميثاق الدولى والتوصيات . وقد أعدت منظمة اليونسكو تقريرا مبدئيا عن التمييز فى التربية على أساس تقرير اللجنة الفرعية لمنع التمييز حماية الاقليات المشار اليه ــ وطلبت من الدول الاعضاء فى المنظمة دراستهوابداء الرأى فيه . كما وجهت الى هذه الدول استبيانا يقصد به استيفاء بعض النقط ، واستطلاع رأى هذه الدول فيما ينبغى أن تكون عليه نصوص الميثاق الدولى والتوصيات . وعلى ضوء ملاحظات الدول الاعضاء على التقرير واجاباتها على الاستبيان سيقدم الميثاق المعدل والتوصيات المعدلة الى لجنة قانونية دولية فى عام ١٩٦٠ لصياغته صياغة قانونية ، تمهيدا لعرضها على المؤتمر العام الحادى عشر لليونسكو .

المــدارس النموذجيــة في الميــزان (٤)

للدكتور محمد الهادى عفيفى
والدكتور محمد احمد الغنام

لقد مضى على انشــاء المدارس النموذجية فى بلادنا اكثر من ربع قرن تعرضت خلاله لذبذبات كثيرة من التشجيع والاهمال . كما كانت محل جدال بين المشتغلين بالتربية وغير المشتغلين بالتربية على حد سواء حول أهميتها ، والغرض منها ، وفضلها على التربية والتعليم .

وربما تزايد هــذا الجدل خلال السنوات الاخيرة التى شهدت فيهــا البلاد ثورة فى مرافق حياتها ومنهــا التعليم نفســه . ومن حق المشتغلين بالتعليم وغير المشتغلين بالتعليم ــ بل من واجبهم ــ أن يناقشوا فكــرة المدارس النموذجية وأعمالها ، مثلما يناقشــون سائر أمور التعليم والحياة كشرط أساسى لتقويم هذه الامور واعادة بناء النظام التعليمى فى ضــوء الاهداف التى تسعى البلاد الى تحقيقها فى عهدها الجديد

يتساءل بعض الناس عن ماهيــة المدارس النموذجية وعن وظيفتها ، وعن فضلها على التعليم فى بلادنا . أما ماهية هذه المدارس ووظيفتها فقد عرضناها فى الفصل السابق . وأما عن فضل هذه المدارس على التعليم ، فيمكن تلخيصه فيما يلى :

١ ــ أن المدارس النموذجية قامت لتعبر عن وجهة نظــر جديدة فى التربية ، وهى التربية التقدمية التى كانت ثورة على التعليــم التقليدى الذى ساد بلادنا . وقد نجحت المدارس النموذجيــة بتعبيرها عن وجهة النظر الجديدة فى تشكيك المشتغلين بالتعليم فى كثــير من الاساليب التقليدية ، بل وفى تحطيم جــزء كبير من الاتجاهات التقليدية فى التعليم .

٢ ــ ان المدارس النموذجية تمثل تجربة فى كيف التعليم وأهميــة العناية بهذا الكيف فى تنشئة المواطن الصالح . وقد نجحت هذه التجربة فى وقت غلبت فيه النزعة نحو الكم على التعليم فى معظم الاحوال .

٣ ــ ان المدارس النموذجية تمثل تجربة فى الاتجــاه نحو اللامركزية الحقيقية بما حاولت أن تكتسبه لنفسها من شخصية مستقلة وحرية فى التفكير والعمل .

٤ ــ ان المدرســة النموذجية كانت وما زالت معهدا تربويا عمليــا يتعرض فيه المدرس للون من التدريب غير الشكلى ، الذى يعينه

على النمو المستمر ، وذلك عن طريق اشتراكه فى التخطيط والتنفيذ والتقويم ، وعن طريق تفكيره المستمر مع غيره من المدرسين فى مشكلات المدرسة وفى محاولة ايجاد حلول لها فى جو من الحرية والتعاون .

٥ – ان المدارس النموذجية بفضل الجهود والاهتمام الذى أظهره كثير من مدرسيها أثبتت أن التدريس أكثر من مجرد حرفة يشتغل بها بعض الافراد من أجل كسب عيشهم فقط وأنه فى الواقع مهنة لها جوانبها المتعددة واصولها الفلسفيةوالاجتماعية والسيكولوجية وأهميتها فى بناء مجتمع ناهض .

٦ – ان المدرسة النموذجية كانتلطلاب معاهد المعلمين مدارسعرض لبعض الاساليب والطرق الحديثة التى تعلموها نظريا فى معاهدهم .

٧ – ان المدارس النموذجية أفادتهيئة التدريسبمعاهد التربية ، اذ أن اشرافهم عليها وملاحظتهم لتطبيق بعضالمبادىء النظريةالتى نادوا بها أكسبتهم مزيدا من البصر والتحديد لتلك المبادىء .

٨ – ان الاساليب والطرقوالتنظيمات التىطبقتها المدارسالنموذجية كان لها فضل كبير فى تعديل المناهج وتحسين الحياة المدرسية وطرق التدريس فى المدارس الاخرى .

٩ – ان المدارس النموذجية كانت مثلا فى القدرة على بث الوعى التربوى بين الآباء فأصبح هؤلاء أكثر اهتماما بشئون تعليم أبنائهم،وتفهما للمواقف التعليمية فىالمدارس ، وتقديرا لظروفها، ورغبة فى مساعدتها على حل مشكلاتها ، وحرصا على أنيوفروا لابنائهم أفضل تعلم ممكن .

١٠– ان المدارس النموذجية كانت مثالا لغيرها من المدارس الاخرى التى حاولت أن تقتدى بها ولو بالاسم .

على أن هذا الفضل والمزايا للمدارس النموذجية لايعنى أنها لم تحمل بين طياتها بعض نقط الضعف .

ولعل أهم مايمكن أن يوجه الى المدارس النموذجية من نقد هو عدم وجود فلسفة واضحة ، محددة فى أذهان كثير من المدرسين بشأن هذه المدارس (١) وان كانت هذه الفلسفة واضحة فى أذهان المشرفين عليها . وهذا العيب كان يمكن تلافى آثاره فى الماضى عندما كان اشراف معهد التربية قويا ومباشرا على كل المدارس النموذجية ، اذ أن قوة هذا

---

(١) وبما كان من الملائم هنا ان نذكر مثلا ماسجله أحد الاساتذة المشرفين على مدرسى العلوم باحدى المدارس النموذجية .

« استمعت الى احد المدرسين وهو يباهى بأنه ابتكر طريقة لتخطيط تلاميذه بعض القواعد الكيميائية المقررة عليهم بأن صاغها بالشعر وانه جرب هذه الطريقة فأتت بأحسن النتائج . »

الدكتور صلاح الدين قطب . **الاتجاهات التى يهتدى بها العمل فى مدرسة النقراشى النموذجية بالقبة** – محاضرة ألقاها فى ٧ نوفمبر سنة ١٩٥٣

الاشراف ومباشرته مكنت الاساتذة المؤمنين بفلسفة تربوية معينة من متابعة تنفيذ هذه الفلسفة التقدمية فى المدارس النموذجية ، فلما ضعف اشراف المعهد عى المدارس النموذجية خفتت صورة هذه الفلسفة وكادت تضيع بين ضعف اشراف المعهد وحيرة المدرسين أنفسهم . أضف الى ذلك أن هذه الفلسفة لم تتطور وتنمو على مر السنين التى قامت فيها المدارس النموذجية ، الامر الذى أدى الى مايشبه حالة الجمود فى نشاط المدارس النموذجية .

ويتصل بعدم وضوح الفلسفة ، بل عدم وجودها ، فى أذهان بعض المشتغلين بالمدارس النموذجية المعالجة الجزئية لبعض جوانب العملية التعليمية ، وتطبيق طرائق وأساليب متفرقة لاتوجهها فلسفة واضحة واحدة بقدر ماتمليها النزعة وراء التجديد لذاته .

وفضلا عن ذلك فان أكثر ما أدخلته المدارس النموذجية من تجديدات جاء على هامش العملية التعليمية التى غلبت عليها صفة التقليد . ولم تنصب على جوهر التعليم نفسه بحيث تؤدى الى احدى نتيجتين : (أ) اما احلال التربية التقدمية محل التربية التقليدية أو (ب) مزج التربية التقدمية بالتربية التقليدية والخروج من هذه العملية بأفكار جديدة وطرق جديدة .

أضف الى ذلك أن جزءا من نشاط بعض المدارس النموذجية غلب عليه فى بعض الاحيان الاهتمام بالمظهر والانتاج المادى أكثر من الجوهر والطريقة .

كذلك غلب على عمل المدارس النموذجية صبغة الارتجال فى بعض الاحيان وسبب ذلك عدم رسم خطط مرنة،محكمة ، طويلة المدى وقصيرة المدى كذلك . كما نتج من ذلك عدم ثبوت كل مدرسة نموذجية فى اتجاه واضح محدد

ثم وان كثيرا من التجارب التى قامت بها المدارس النموذجية كانت مجرد محاولات وتطبيقات لاتخضع لشروط التجريب العلمى من جمع للادلة وتسجيل لها ، ومقارنة بين النتائج . ولعل هذا أهم مايوجه للمدارس النموذجية من عيب . فالاحكام التى يصدرها الكثيرون عن فضل المدارس النموذجية مازالت أحكاما جزافية تخمينية لاتستند الى أدلة وصفية تثبت صحتها علميا .

ويتصل بنقائص التجريب فى المدارس النموذجية أن بعض التجارب لم تمنح القدر الكافى من البحث والدراسة والتحديد والوقت اللازم للتطبيق . فكثير منها ينتهى بنهاية العام الدراسى وربما قبله بشهور لتقوم بعدها محاولات أخرى لاصلة لها بما سبق للمدرسة أن قامت به . فترتب على هذا صعوبة تكوين أحكام ناضجة على بعض الاساليب والطرق والاتجاهات كما أنه يترتب على ذلك عدم توفر الاستمرار والنمو فى عمل المدرسة النموذجية .

وثمة نقد يوجه الى المدارس النموذجية وهو انشغالها بتجريب أساليب

وطـرق وتنظيمات جاهزة ، لهـا أسس فلسفيـة وسيكلوجية معترف بصحتها ، ولم تعمل المدارس النموذجية على أن تبتكر لنفسـها أساليب وطرائق وتنظيمات مستمدة من ظروفنا وهادفة لحل مشكلات تعليمية تواجهنا .

وحتى وقت قريب جـدا لم تفتـح المدارس النموذجية سـبل النشر والدعاية للمبادىء والافكار التى تقوم عليها والاساليب والطرق والتنظيمات التى تطبقها ، الامر الذى أدى لا الى جهل الكثيرين برسالتها ، بل كذلك الى عدم افادة المدارس الاخرى منهـا بطريقة مباشرة ، ولئن كانت بعض الاساليب والطرق والتنظيمات الحديثة قـد انتشرت فى المدارس الاخرى خلال ربع القـرن الاخير ، فمرجع ذلك أساسـا أن بعض المشرفين على المدارس النموذجية أتيحت لهم شغل مناصب هامة فى التعليم فكانوا عاملا هاما فى نشر تلك الاساليب والطرق والتنظيمات .

كذلك يعيب البعض على المدارس النموذجية انها اتخذت طابعا اجتماعيا معينا قوامه اجتذاب أبنـاء القادرين أكثر من سواهم ، الأمـر الذى جعل التجارب فى هذه المدارس ذات طابع خاص لايسهل تعميم نتائجها .

واخيرا يلاحظ أن المدارس النموذجية اقتصرت على التعليم النظـرى بمراحله الثلاث دون أنواع التعليم الاخرى مما جعل فضل هذه المدارس بعيدا عن التأثير فى أنواع كثيرة من التعليم .

ويكمن وراء هذه النقائص صعوبات واجهتها المدارس النموذجية — وما زالت تواجهها — وهذه الصعوبات يمكن تصنيفها على الوجه التالى :

أولا — صعوبات تتعلق بمعلمى المدارس النموذجية .

ثانيا — صعوبات تتعلق بالاشراف الفنى على المدارس النموذجية .

ثالثا — صعوبات تتعلق بالحرية الفنية والادارية للمدارس النموذجية.

رابعا — صعوبات تتعلق بالمبانى المدرسية والمعدات والامكانيات .

أما الصعوبات المتعلقة بالمعلمين فى المدارس النموذجية فتتلخص فى عدم توفر المدرسين الصالحين لهذه المدارس ، وعدم استقرارهم ، وعدم منحهم القدر الكافى من التشجيع .

ان المدارس النموذجية لاتحتاج الى مدرسين مؤهلين أكفاء فحسب، بل انها تحتـاج الى مدرسين يؤمنون برسالتها قادرين على تفهم فلسفتهـا وتنميتهـا عن طريق التجريب المسـتمر . وأكثر من هـذا ان المدارس النموذجية محتاجة الى مدرسين متفهمين للطريقة العلمية وروحها قادرين على استخدام أساليبها فى تجاربهم .

ومعاهد المعلمين لاتعد لنا مدرسين من هذا النوع . فطلاب هذه المعاهد لايعلمون الا النذر اليسير ، ان لم يعلموا على الاطلاق ، عن طريق البحث وطريقة التجريب التى هى أساس العمل بالمدارس النموذجية .

والمدرسون الحاليون القائمون بالعمل فعلا بالمدارس النموذجية يمكنهم

أن يستكملوا أعدادهم عن طريق برامج تدريبية تعينهم على السيطرة على أساليب البحث ، كما أنه يمكنهم أن يستكملوا مافيهم من نقص عن طريق التدريب المستمر فى مدارسهم اذا توفر للمدارس النموذجية الاشراف الفنى الكافى كما وكيفا .

واختبار المدرسين للمدارس النموذجية ما زال يحتاج الى مزيد من العطف من جانب المسئولين . فهناك من المدرسين فى المدارس النموذجية من لا يحمل مؤهلا تربويا أو تنطبق عليه شروط التأهيل . كما أن من هؤلاء المدرسين من لا يستهويهم من الناحية سوى الاسم .

وقد عانت المدارس النموذجية فى الماضى ، وما زالت تعانى ، من عدم استقرار هيئات التدريس بها ، لا على مدى زمنى معقول فحسب بل خلال العام الدراسى نفسه بسبب كثرة التنقلات بين المدرسين ، ولئن كانت المدارس بوجه عام محتاجة الى استقرار هيئات التدريس بها ، فان المدارس النموذجية بحكم كونها تجريبية أحوج الى هذا الاستقرار .

والى جانب هذا فان كثيرا من المدرسين بالمدارس النموذجية مثقلون بالاعمال والدروس ، الامر الذى يحول بين بعضهم وبين الاضطلاع بكل ما تتطلبه المدارس النموذجية من أعمال بجانب اعداد الدروس وتدريسها .

وعلى الرغم مما قام — وما زال يقوم — به كثير من المدرسين من عمل مضن ، لا يوجد أى نوع من أنواع التشجيع لهم على ما يبذلونه من جهد الامر الذى يؤثر فى روحهم المعنوية .

وأما **الصعوبات المتعلقة بالاشراف الفني على المدارس النموذجية** فتتمثل فى ضعف هذا الاشراف وعدم وفرته أو كفايته ، فى الوقت الذى تخضع فيه المدارس النموذجية لاشراف الوزارة أو المناطق تقوم كليات المعلمين أو التربية أو ادارة البحوث ببسط لون من الاشراف الفنى عليها. وندر أن يوجد بين هذين النوعين من الاشراف لون من التنسيق أو التنظيم . ثم ان هذا الاشراف متقطع ونادر ، لايسبقه تخطيط أو يعقبه متابعة فعلية ، والمدارس النموذجية فى أشد الحاجة الى لون من الاشراف الفنى المستمر الذى يعين هذه المدارس على اداء رسالتها .

أما الصعوبات **التى تتعلق بالحرية الفنية والادارية** للمدارس النموذجية فخلاصتها انه فى الوقت الذى كان مفروضا فيه أن تتمتع هذه المدارس بحرية التجريب وحرية العمل وفق خطة ترسمها المدرسة والمشرفون عليها ، نجد هذه المدارس مكبلة بكل القيود التى تفرضها الوزارة على مدارسها بشأن المناهج ، وتنظيم اليوم المدرسى ، والقبول والامتحانات ، واختبار المدرسين ونقلهم وتقديرهم .

وعلى الرغم من انشاء المجلس الاعلى للمدارس النموذجية وتخويله بعض السلطات الفنية والادارية ، فان هذا المجلس لاينعم فى الواقع بهذه السلطات التى تمارسها بالفعل جهات اخرى فى الوزارة .

وحتى يأتى اليوم الذى تتمع فيه المدارس النموذجية بشخصية مستقلة وبقدر وافر من الحرية الفنية والادارية سيظل عملها ونشاطها مقيدا فى مجال التجريب والابتكار .

وأما عن **الصعوبات التى تتعلق بالمبانى المدرسية والمعدات والامكانيات:** فتتلخص فيما يعانيه عدد من المدارس النموذجية من مبانى غير صالحة أو كافية بالقدر الذى تتطلبه انواع النشاط والتجريب . فمدرسة النقراشي الاعدادية ، ومدرسة عبد العزيز جاويش بالاسكندرية مبانيها قديمة لم تنشأ فى الاصل لتكون مدارس . ثم ان مدرسة الاورمان الاعدادية ينقصها الملاعب والافنية والمرافق الكافية .

وفضلا عن ذلك فان المدارس النموذجية بسبوراتها ومقاعدها وأدواتها ومعداتها لاتتوفر فيها المرونة والحداثة اللازمتين لهذا النوع من المدارس التى تعتبر معامل للتجريب والتجديد .

النهوض بتفتيش المواد الاجتماعية في المدرسة الابتدائية

للاستاذ حليم جريس

مفتش المواد الاجتماعية بمنطقة القاهرة الجنوبية

عالجت فى مقال سابق على صفحات هذه المجلة * موضوع المواد الاجتماعية عامة فى المدارس الابتدائية تحت عنوان « تخطيط جديد للمواد الاجتماعية فى المدرسة الابتدائية » تناولت فيه بالشرح والمناقشة والاقتراح عدة أمور منها : مستوى المدرس العلمى والمهنى ، الاشراف الفنى على تدريس المواد الاجتماعية ، فقر هذه المدارس فى معينات التدريس ، فقر المكتبات بصفة عامة وفى مراجع المواد الاجتماعية بصفة خاصة ، واقترحت فيما اقترحت عند مناقشة موضوع الاشراف الفنى ضرورة اتباع أحد الاقتراحات الآتية :

١ ــ تخصيص مفتش مادة للمواد الاجتماعية فى المرحلة الابتدائية
٢ ــ اضافة أمر تفتيش هذه المواد لمفتشى المرحلة الاعدادية
٣ ــ تطبيق نظام مفتش القطاع الذى يشرف على تدريس هذه المواد فى جميع مراحل التعليم داخل قطاع معين .

ومن حسن الحظ أن أخذت الوزارة بالاقتراح الثانى ، ووضعته موضع التنفيذ ابتداء من العام الدراسى الحالى ١٩٦٠ ، وسأخصص هذا المقال لمعالجة موضوع الاشراف الفنى على تدريس المواد الاجتماعية بالطريقة التى أقرتها الوزارة ، وكيفية الارتفاع بمستوى هذا الاشراف حتى يحقق الغاية المرجوة منه .

أهمية التوجيه الفنى فى المدرسة الابتدائية

اذا كان الاشراف والتوجيه فى مجال المواد الاجتماعية من الامور الهامة بل والضرورية فى كل من المرحلتين الاعدادية والثانوية فمن الاولى أن يكون الامر كذلك فى المرحلة الابتدائية ، التى يحتاج فيها المدرس الى كثير من الموالاة والمساعدة ، وتحتاج فيها المناهج الى كثير من التفسير والتوضيح .

واذا كانت الوزارة قد سلمت منذ البداية بضرورة تفتيش المادة على اللغة العربية وبعض المواد الاخرى فى المدرسة الابتدائية ، فمن باب أولى

---

* العدد الثانى من السنة الثانية عشر ـ يناير ١٩٦٠

كان يجب أن تسلم بتطبيق هـذا المبدأ على تدريس المـواد الاجتماعية ، ذلك لان هذه المواد متطورة الاهداف والمناهج والكتب وطرق التـدريس وبخاصة فى هذه الفترة بالذات من تاريخنا ، وبالتالى أصبحت هذه المواد فى مسيس الحاجة الى توجيه مستمر واشراف دقيق ، فمدرس المدرسة الابتدائية الحالى لم يدرس التاريخ فى معاهد اعداده كما تعرضه المنـاهج اليوم ، فقد كان تاريخنا مصريا صميما منـذ عام واحد ، فأصبح اليوم عربيا ، يعالج فى مختلف العصور من وجهة نظر الامة العربية ككل ، كذلك كانت الجغرافية تهتم بدراسـة مصر كدولة ، والعالم الخارجي وعلاقاته بالوطن المحلى، ولم يكن نصيب العالم العربى أو القارتين الافريقية الاسيوية فى مناهج الجغرافية بالقدر الذى ننادى به اليوم ، فأصبحت هـذه المادة اليوم تعالج جغرافية الجمهورية العربية المتحدة بأقليميها كوحدة متكاملة ، وتهتـم اهتماما كبـيرا بجغرافية العـالم العربى والقـارتين الافريقيـة والآسيوية *

أضـف الى ماسبق أن مناهج المواد الاجتماعية بوضـعها الجـديد فى المرحلة الابتدائية لم تأت باتجاهات وموضوعات جديدة فحسب بل جاءت أيضـا مرتفعة المستوى ، وتحتاج الى مدرس متمكن من مادته العلمية ، مسيطر على أهداف الامة واتجاهاتها ، ومن ثم أصبح مدرس المدرسـة الابتدائيـة الحالى فى أمس الحاجة الى من يأخـذ بيده ، ويضمن نمـوه العلمى ويبصره بالاهداف والاتجاهات ، ويسـاعده على استكمال ثقافته العلمية والمهنية حتى يوجه اعداده للدروس وشرحه ومناقشاته وأسئلته داخل الفصل التوجيه الذى يحقق الاهداف القومية المرجوة من تدريس هذه المواد .

ولقد أدركت الوزارة كل ذلك فأقرت مبـدأ تفتيش المادة على المـواد الاجتماعية فى المدرسة الابتدائية هذا العام لاول مرة

ولكن هل معنى ذلك أن هـذه المواد كانت محرومة قبـلا من الاشراف والتوجيه الفنى ؟

الواقع أن التوجيه الفنى والتفتيش على المواد الاجتماعيـة فى المرحلة الابتدائية قد مر فى مراحل ثلاث خلال السنوات الاخيرة من تاريخ هـذه المدرسة . هذه المراحل هى :

مرحلة توجيه مفتش القسم

منـذ عامين فقط كان نصيب المـواد الاجتماعية فى خطة الدراسـة الابتدائية لايقارن اطلاقا بنصيب المـواد الاخرى ، فلم تكن هـذه المواد ممثلة ضمن خطة الدراسة فى السنوات الاربع الاولى ، وكان نصيبها فى الصفين الاخيرين ــ الخامس والسادس ــ عبـارة عن ثلاثة دروس فقط بواقع درس واحـد فى الاسبوع لكل من الجغرافيـة والتاريخ والتربيـة الوطنية

---

* ارجع الى مقال لنفس الكاتب عن «تطور مناهج المواد الاجتماعية » فى مجلة مرآة العلوم الاجتماعية العـددان الرابع والخامس مايو١٩٥٩

وكان هذا القدر القليل من الدروس المخصصة لهذه المواد مدعاة لكى يكمل بها كل مدرس جدوله بعد أن يختار من المواد ذات القدر الكبير من الدروس كاللغة أو الحساب مايرغب فى تدريسه ، وبذلك بدت هذه المواد فى نظر المدرسين كشىء محدود القيمة لايعمل له أى حساب .

وكان أمر الاشراف الفنى على تدريس هذه المواد موكول الى مفتش القسم ، الذى كان تخصصه وكثرة أعماله وتشعب مسئولياته ، ومكانة هذه المواد المحدودة فى خطة الدراسة تجعله يوجه جل اهتمامه الى المواد كبيرة القدر فى خطة الدراسة ، عظيمة الأثر فى مستقبل تلميذ هذه المرحلة وبذلك قل نصيب هذه المواد من الاشراف الفنى وبخاصة يوم أن كانت غير ممثلة فى امتحان المسابقة لاقبول فى المدرس الاعدادية .

ويلاحظ أن ذلك شىء طبيعى ، فيوم أن كنا نقوم بتدريس اللغة الانجليزية والمواد الاجتماعية لتلاميذ صف واحد من صفوف المدرسة الابتدائية ، وبخاصة تلاميذ الصف الرابع الابتدائى ، كان اهتمامنا دائما يوجه الى اللغة الانجليزية على حساب المواد الاجتماعية رغم تخصصنا فى هذه المواد الاخيرة ، والسبب فى ذلك معروف ولا يحتاج الى توضيح. فمن المعروف أن اهتمام المدرس بالمواد الدراسية يتناسب تناسبا طرديا مع نصيب هذه المواد فى خطة الدراسة ، ومع النهايات الصغرى لدرجات النجاح فى آخر العام

لذلك ليس بعجيب أن تكتشف الوزارة ضعف تلاميذ المدارس الابتدائية ضعفا واضحا فى المواد الاجتماعية ، فى وقت تضاعف ايمان الوزارة بأهمية هذه المواد ، وخطورة الدور الذى تستطيع أن تلعبه فى مجال تحقيق أهداف المدرسة الابتدائية بوصفها الجديد ، باعتبارها مواد الثقافة القومية المسئولة فى الدرجة الاولى عن تحقيقق الاهداف القومية التى أصبحت فى مجتمعنا اليوم تأتى فى مقدمة أهداف هذه المرحلة باعتبارها مرحلة الثقافة الشعبية التى يقف عندها الغالبية العظمى من أطفال الجمهورية العربية المتحدة .

مرحلة توجيه مدرس أول الثانوى والاعدادى *

كان ذلك فى العام الدراسى ١٩٥٩/٥٨ حينما طبقت مناهج الوحدة الثقافية العربية لاول مرة فى الصفوف الثالث والرابع والخامس الابتدائية، ووجد تفتيش المواد الاجتماعية أن تدريس هذه المواد بمستواها الجديد، ومن غير كتب جديدة يحتاج الى اشراف فنى دقيق فأصدر توجيها الى جميع مفتشيه فى المناطق يحتم ضرورة تنظيم تفتيش فنى شامل على جميع المدارس الابتدائية ، ولما كان عدد المفتشين فى المناطق يكفى حاجة المدارس الثانوية والاعدادية فقط ، فقد صرح التفتيش باسناد أمر الاشراف الفنى على المواد الاجتماعية فى المدرسة الابتدائية الى مدرسى المواد الاجتماعية الاوائل فى مدارس المعلمين والمعلمات والمدارس الثانوية

* كان مدرس المدرسة الابتدائية فى العام الدراسى ٥٩/٥٨ يقوم بتدريس مناهج جديدة فى المواد الاجتماعية ، بينما الكتب الموزعة على التلاميذ تعالج المناهج القديمة .

والاعدادية ــ عند الضرورة ــ بشرط أن يكون ذلك تحت اشراف السادة المفتشين . وبذلك بدأ مفتشو كل منطقة بتنظيم هذه العملية ، وعقد ندوات للمدرسين الاوائل بعد توزيع المدارس الابتدائية عليهم ، وسمح لكل مدرس أول بيوم واحد يتخلف فيه عن مدرسته ليقوم بهذه المسئولية الهامة .

غير أن تقارير السادة المفتشين فى نهاية العام الدراسى لم تأت مشجعة للمضى فى هذه التجربة ، بل اتفقت جميعا على خطأ التجربة ، وضرورة التفكير جديا فى ايجاد جهاز فني للاشراف على أمر تدريس هذه المواد فى المدرسة الابتدائية ، وقد جاء فى هذه التقارير تبريرا لفشل التجربة : عدم تفرغ المدرس الاول لعملية التوجيه الفنى ، وعدم درايته بمناهج هذه المرحلة وطرق التدريس فيها ، وبعد الشقة بين مناهج المدرسة الابتدائية ومناهج المرحلة الثانوية مما يجعل من الصعب على المدرس الاول فى الثانوى النزول الى المستوى المطلوب فى المدرسة الابتدائية . أضف الى ماسبق عدم تدريب المدرس الاول على أعمال التوجيه والاشراف ، وعدم أستغناء المدارس الثانوية ومدارس المعلمين عن مدرسيها الاوائل خلال يوم أو أكثر من كل أسبوع .

وقرر مؤتمر المفتشين المنعقد فى صيف ١٩٥٩ فى مدينة الاسكندرية « عدم جدية التفتيش على المواد الاجتماعية فى المرحلة الاولى ، وعجز الطريقة التى نفذت فى العام الماضى عن تحقيق الهدف من الاشراف الفنى، وضرورة التفكير فى اسناد أمر تفتيش هذه المواد فى المدرسة الابتدائية الى مفتشين متخصصين » ، واقترح زيادة عدد مفتشى المرحلة الاعدادية واسناد مسئولية التفتيش على المدارس الابتدائية اليهم .

وقد أخذت الوزارة بهذا الاقتراح ، وقام التفتيش من جانبه بترقية عدد من المدرسين الاوائل ، ونقل عدد من مفتشى الاقسام المتخصصين فى المواد الاجتماعية الى هيئة تفتيش الاعدادى .

مرحلة اشراف مفتش المادة

بدات هذه المرحلة ببداية العام الدراسى ١٩٦٠/٥٩ بعد أن زاد تفتيش المواد الاجتماعية من عدد مفتشى المرحلة الاعدادية ، وبعد أن أسند اليهم أمر الاشراف على تدريس هذه المواد فى المدارس الابتدائية ، وأصدر تفتيش المواد الاجتماعية نشرة فى بداية هذا العام تنص على ضرورة قيام مفتش كل منطقة تعليمية بتفتيش جميع المدارس الابتدائية ، وكتابة تقارير وافية للمناطق وللسيد المفتش الاول فى القاهرة ، وابراز نقائص هذه المدارس وابداء الاقتراحات العملية لحلها .

وكان البدء بتطبيق هذا النظام متمشيا مع البدء بتنفيذ مناهج ميثاق الوحدة العربية الثقافية وخطتها فى جميع صفوف المدرسة الابتدائية التى تدرس فيها المواد الاجتماعية .

وساعد تطبيق المناهج الجديدة وخطتها على زيادة اقبال المدرسين على تدريس هذه المواد ، كما ساعد على وجود فرص لتنظيم تدريس هذه

المواد ، وحصرها فى أقل عدد ممكن من المدرسين حتى يجدى التفتيش ، ويصبح قوى الاثر فى هذه المدارس . فقد زاد عدد الحصص المخصصة لهذه المواد فى خطة المدرسة الابتدائية ، فأصبح حصة واحدة فى الصف الثالث ، وحصتين فى الصف الرابع ، وخمس حصص فى كل من الصفين الخامس والسادس ، وبذلك أصبح فى الامكان وجود عدد من الحصص فى كثير من المدارس تملأ جدولا كاملا .

وبدأ لاول مرة هذا العام تصل تفتيش المواد الاجتماعية تقارير وافية عن تدريس هذه المواد فى المدرسة الابتدائية ، وقد جاءت تقارير السادة المفتشين تثبت نجاح التجربة وتوضح مقدار الاثر الذى تركه هذا النظام فى المدرسة الابتدائية رغم حداثته ، فقد بدأ اهتمام المدرس بهذه المواد يتضاعف وانعكس ذلك على التلاميذ انفسهم

معوقات النهوض بتفتيش المدرسة الابتدائية

غير أن مشكلة النهوض بالتوجيه الفنى للمواد الاجتماعية داخل المدرسة الابتدائية ماتزال قائمة ، ذلك لوجود معوقات تبطل عمل التفتيش ، أو على الاقل تقال كثيرا من الاثر المرجو . وأهم هذه المعوقات هى : ـ

أولا ـ عدم استقرار المدرس فى مدرسته سواء كان ذلك فى العام الدراسى الواحد أم فى الاعوام المتعاقبة ، فكثيرا مايبدأ المفتش العام الدراسى بتوجيه المدرس القائم بتدريس المواد الاجتماعية ، بعد التدقيق فى اختياره ، ثم مايلبث أن يكتشف فى الزيارة التالية أن المدرس قد نقل وحل محله آخر لاعهد له بتدريس هذه المواد ، وليس للمفتش أن يعيد الاختبار فقد استقرت الجداول وأصبح هذا المدرس الجديد مفروضا عليه فرضا ، وقد تصادف أن زرت مدرسة ابتدائية ثلاث مرات متباعدة خلال هذا العام ، وكنت فى كل مرة اقابل مدرسا جديدا أقوم بتوجيهه من جديد ، وهذا معناه ضياع الجهد الفنى المبذول من جانب المفتش وابطال أثر التفتيش ، وانتقال المدرس فى المرحلة الابتدائية غير انتقاله فى المدرسة الثانوية أو الاعدادية ، ففى الحالة الاولى معناه أن يبدأ المفتش توجيهه الفنى من جديد بينما فى الحالة الثانية معناه أن يبدأ المفتش حيث انتهى زميله ، فيتابع الجهد الذى بذله زميله ، اذ كثيرا مايكون المنقول الى المدرسة الابتدائية لم يسبق له تدريس هذه المواد .

والمعروف أن التوجيه الفنى فى بداية العام الدراسى ماهو الا خطوة أولى فى عملية التفتيش ينبغى أن يتبعها خطوات فى مجال تطبيق هذه التوجيهات ، فالمفروض أن يوجه المفتش المدرس فى زيارته الاولى ، ثم يعود فيزوره للتعرف على مدى فهم المدرس لهذه التوجيهات ، ومدى نجاحه فى التطبيق ، وهو فى أثناء ذلك يقوم بتشخيص نقائصه ونواحى ضعفه ، ثم يعود فيوجهه فى ضوء كل ذلك حتى يأخذ بيديه ، وينهض به، أما الزيارات التالية بعد ذلك فللمتابعة واعادة التشخيص والعلاج

ثانيا ـ عدم استقرار المدرس فى تدريس المواد الاجتماعية سنة بعد

أخرى ، اذ كثيرا مايقوم المدرس بتدريس هذه المواد خلال سنة دراسية، ثم يتركها لتدريس مواد أخرى فى السنوات التالية ، وهذا معناه عدم اهتمام المدرس بشأن هذه المواد ، وضياع الكثير من الجهد الذى يبذله المفتش فىمجال التوجيه الفنى ، فمن المعروف أن التفتيش عمليةمستمرة لاتبدأ ببداية العام ولا تنتهى بانتهائه ، بل ينبغى أن يحقق لها صفة الاستمرار ، بمعنى أن يبدأ المفتش مع المدرس فيرتفع بمستواه خلال عام دراسي الى حد محدود ، ثم يتابع توجيهه فى السنوات التالية ليستمر فى الارتفاع بمستواه ، ويضمن استمرار نموه فى الاتجاه السليم ، حتى يصل به الى أقصى حد ممكن تؤهله له استعداداته وقدراته فى مجال التدريس، فاستمرار المدرس فى تدريس هذه المواد يضاعف من أثر التوجيه الفنى ، ويساعد المدرس على استكمال نقصه ومضاعفة خبراته فى مجال المادة والطريقة

ثالثا ــ عدم تحمس المدرس لهذه المواد،واستخفافه بأهدافها وأهميتها، ويرجع ذلك فى الدرجة الاولى الى ضعف المستوى العلمى ، فمن المعروف أن حماس المدرس بمادة من المواد وايمانه بأهميتها وأهدافها انما يرجع فى المكان الاول الى مدى سيطرته على الناحية العلمية لهذه المادة . والمواد الاجتماعية من المواد التى تحتاج الى حماس المدرس وايمانه بأهدافها ، اذ كثيرا ماينعكس هذا الاهتمام والحماس على التلاميذ أنفسهم ، ثم أن هذه المواد تهدف أول ماتهدف الى ايجاد عاطفة،وتنمية أحاسيس داخلية، وتكوين وعى اجتماعى وقومى وغير ذلك من الامور التى تلعب فى تكوينها شخصية المدرس وحماسه وطريقته فى تناول الموضوع وتوجيهه أكثر من المادة نفسها كحقائق مجردة

والتفتيش يستطيع أن يذلل هذا العائق اذا استقر المدرس فى مدرسته واستمر فى تدريس هذه المواد سنة بعد أخرى ، فكأن تذليل هذه العقبة مرتبطة كل الارتباط بتذليل العقبتين السابقتين .

لذلك فان ماتقوم به المناطق التعليمية فى الوقت الحاضر من اعداد حلقات تدريبية لمدرسى المواد الاجتماعية فى المدارس الابتدائية محدود القيمة جدا ، اذ أن البدء باعطاء أصول تدريس هذه المواد وأهدافها قبل أن يزود المدرس بالمادة العلمية كمن يضع العربة أمام الحصان ، وكمن يعكس الوضع فلا ترجى النتيجة من وراء الجهد المبذول .

لذلك ينبغى ان نبدأ مع مدرس المدرسة الابتدائية بتدعيم مستواه العلمى فى مجال المواد الاجتماعية ، وتزويده بالحد الادنى من الثقافة القومية الضرورية للقيام بمهمة تدريس هذه المواد حتى نخلق الحماس والايمان ، وفى الوقت نفسه نزوده بأصول الصنعة ونوقفه على الاهداف والاتجاهات المطلوبة .

تخطيط مقترح للنهوض بالتوجيه الفنى

وحينما بدأنا التوجيه الفنى لتدريس المواد الاجتماعية فى المدرسة الابتدائية صادفتنا عدة مشكلات أهمها عدم وجود مدرس مخصص

لتدريس هذه المواد ، وعدم اقبال المدرسين عامة على تدريسها ، وتوزيع حصصها على أكبر عدد ممكن من المدرسين ، هذا بخلاف المعوقات التى سبق ذكرها ، وكان لابد من التفكير فى خطة لابطال أثر هذه المشكلات ، أو التقليل من المعوقات بقدر الامكان حتى نحصل على أكبر قدر ممكن من الفائدة بعد تطبيق مبدأ تفتيش المادة .

لذلك فقد بدأ مفتشو المنطقة الجنوبية عامهم الدراسى برسم خطة كاملة للنهوض بالتوجيه الفنى للمواد الاجتماعية فى المدرسة الابتدائية ، وقدروا لهذه الخطة خمس سنوات على أن تسير فى الاتجاه الآتى :

الخطوة الاولى : يخصص مدرس واحد فى كل مدرسة ابتدائية لتدريس حصص المواد الاجتماعية ، وقد يحتاج الامر الى اختيار مدرسين فى المدارس الكبيرة ، أو قد يكمل المدرس الواحد جدوله بحصص لمواد أخرى فى المدارس الصغيرة ، على أن يقوم السيد ناظر المدرسة بالاتفاق مع المفتش المختص باختيار هذا المدرس منذ بداية العام من ذوى الثقافات التى تناسب تدريس هذه المواد ، وبذلك يتمكن المفتش من توجيه هذا المدرس ، وموالاته بالاشراف والمساعدة دورة بعد أخرى وسنة بعد أخرى ، فيضمن بذلك الارتفاع بمستواه فى تدريس هذه المواد

وقد استلزم تنفيذ هذه الخطوة اصدار نشرة محلية بعد موافقة السيد المدير العام للمنطقة أرسلت الى جميع المدارس الابتدائية داخل المنطقة ، وتنص على ضرورة اختيار مدرس واحد أو اثنين على الأكثر فى المدارس الكبيرة ، واسناد تدريس المواد الاجتماعية اليه ، واستمرار اسناد تدريس هذه المواد اليه سنة بعد أخرى ، اذا ثبتت صلاحيته واستعداده لتدريس هذه المواد .

وقد قامت جميع مدارس المنطقة تقريبا بتنفيذ هذه النشرة تحت اشراف السادة المفتشين

الخطوة الثانية : موالاة هؤلاء المختارين من المدرسين بالاشراف والتوجيه والتنمية سواء أكان ذلك فى مجال المادة أم الطريقة ، وذلك خلال عدة أعوام متتالية ، بحيث يتم الارتفاع بمستوى هؤلاء على مراحل ، وقد رؤى أن تسير التنمية فى مجال المادة العلمية جنبا الى جنب مع التنمية فى مجال الاهداف والطريقة وذلك بالوسائل الآتية :

أ ــ زيارات توجيهية متكررة من جانب المفتشين لهؤلاء الممتازين من المدرسين .

ب ــ عقد ندوات محلية لعدد من المدارس يحضرها المدرسون القائمون بتدريس المواد الاجتماعية .

حـ ــ اصدار نشرات دورية تصل الى هؤلاء المدرسين للاخذ بيدهم ومساعدتهم على النمو .

ء ــ تكليف المدرس بقراءة كتب المواد الاجتماعية المقررة على صفوف المدارس الاعدادية سواء أكان ذلك فى الجغرافية أم التاريخ أم التربية

الوطنية ، قراءة استيعاب وحفظ وتعمق كجرعة أولى فى اتجاه التدعيم العامى للمدرس . واتفق على أن يناقش هؤلاء فيما قرأوه خلال ندوة آخر العام .

وقد تم الاتفاق مع ادارة التوريدات بالوزارة على صرف نسخةواحدة من كل كتاب من كتب المواد الاجتماعية للمرحلة الاعدادية لجميع مكتبات المدارس الابتدائية الاميرية والحرة ، وذلك كمراجع للمدرس ، وكنواة لمكتبة مود اجتماعية فى المدرسة الابتدائية ، علما بأن هذه الكتب تعالج نفس مناهج المدرسة الابتدائية بنفس الاتجاه المطلوب،ولكن على مستوى أعلى من المستوى المطلوب فى المدرسة الابتدائية .

وقد أقبل كثير من المدرسين على قراءة هذه الكتب ، واستيعاب ماجاء فيها ، وأفادوا من وراء ذلك الشيء الكثير ، وبدأ بعضهم بعد الانتهاء من قراءتها يطالب بكتب غيرها ، كما بدأ حماس المدرس لهذه المواد يظهر من مناقشاته وآرائه وطرق تدريسه ، وانعكس كل ذلك على التلاميذ . وقد استخدم بعض المدرسين كتبالمواد الاجتماعية للمرحلة الاعداديةكمراجع للممتازين من التلاميذ بينما لم يقبل البعض الآخر على قراءة هذه الكتب، ولم يتجاوب مع خطة التنمية ، واستمر عناده وتخلفه وعدم تحمسه وأمثال هؤلاء سوف يعفون من تدريس هذه المواد فى العام المقبل ان شاء الله . اذ أنه من المتفق عليه أن تختم هذه الخطوة فى نهاية العام الدراسى بتقويم دقيق للمدرسينالمختارين لتحديد العناصر الصالحة وغيرالصالحة، والاحتفاظ بالنوع الجيد لموالاته بالتوجيه والتنمية فى الاعوام القادمة

وانى لا أقصد من وراء ذلك تحويل عدد من مدرسى المدرسة الابتدائية الى متخصصين فى تدريس المواد الاجتماعية فقط دون غيرها من المواد ، فقد يتعذر وجود جدول كامل من حصص هذه المواد فى المدارس الصغيرة وقد يعترض علينا المتحمسون لمدرس الفصل فى المدرسة الابتدائيةبجميع صفوفها ، وليس فى نيتى مناقشة هذا الموضوع أو الدخول فى جدلكثر الكلام فيه ، ولكنى قصدت من هذه التجربة تحويل عدد من المدرسين الى أكفاء صالحين لتدريس المواد الاجتماعية فى الصفين الخامس والسادس،وليس هناك مايمنع منقيامهم بتدريس موادأخرى اذاسمحت جداولهم بذلك ، اذ المفروض أن يأخذ مدرس المدرسة الابتدائية نصيبه من الثقافة العامة فى جميع الاتجاهات ، على أن يميل بثقافته العامة هذه الى مادة أو مجموعة من المواد بحيث يتمكن من تدريسها فى الصفين الخامس والسادس ، وبحيث يستمر فى تدريس هذه المواد سنة بعد أخرى ، وبدون ذلك لن يجدى التفتيش بوضعه الجديد ، ولن يحقق الغاية المرجوة منه .

وانى أفضل شخصيا تكامل المواد الاجتماعية فى المدرسة الابتدائية مع اللغة العربية للعلاقة الوثيقة بينهما ، وللفائدة العظمى التى تعود على كل منهما من وراء تكاملهما

الخطوة الثالثة : عقد حلقة تدريبية أولى لمن تثبت صلاحيته من المدرسين ، وذلك فى نهاية العام الدراسى ، أو فى أثناء العطلة الصيفية ،

يناقش فيها المدرس فى الكتب التى كلف بقراءتها ، ويعطى بعض المحاضرات فى المادة ، ويدرب عمليا فى مجال التدريس السليم ، وانتاج وسائل الايضاح وتوجيه النشاط الدراسى التوجيه السليم . على أن تكون هذه الحلقة بداية لحلقات تعقد له بعد ذلك فى السنوات القادمة ، حتى تتم التنمية على مراحل ، ولا تكدس البرامج كلها فى حلقة واحدة. وانى أقصد من وراء ذلك أن توضع سياسة بعيدة المدى ، ويعمل تخطيط منظم للاخذ بيد مدرس المدرسة الابتدائية ، والارتفاع بمستواه على مراحل ، وفى سنوات .

الخطوة الرابعة : اشتراك مفتش المادة مع مفتش القسم فى اجراء حركة التنقلات السنوية قبيل العام الدراسى، حتى يمكن لمفتش المواد الاجتماعية توزيع العدد الذى أصبح صالحا للمضى فى تدريس هذه المواد على المدارس الإبتدائية الكبيرة ، بشرط أن توقف حركة التنقلات بعد ابتداء العام الدراسى حتى لاتحدث هزات فى جداول المدرسين تضر بالعملية التربوية كما حدث كثيرا هذا العام .

وليس من المنتظر أن تحقق الغاية المنشودة خلال عام دراسى واحد ، بل ينبغى كما ذكرت استمرار تطبيق هذه الخطة سنة بعد أخرى حتى يصبح لدينا العدد الكافى لجميع المدارس الابتدائية ، وحتى نصل بالمدرس الى المستوى المطلوب الذى يؤهله لتحقيق أهداف هذه المواد .

وانى من المؤمنين ايمانا عميقا مستمدا من الواقع والتجربة بأن فى إمكان تفتيش المواد الاجتماعية أن يرتفع بمستوى المدرس الموجود حاليا الى الحد الذى يجعله صالحا لتدريس هذه المواد ، وعندى من الامثلة فى المدارس التى قمت بزيارتها هذا العام مايؤكد هذا الايمان ، فقد وجدت فى كثير من المدرسين استعدادا طيبا وقدرة فائقة على هضم هذه المواد واستيعابها وتدريسها بأسلوب يحقق أهدافها ، والمسألة تحتاج الى موالاة المدرس بالاشراف والتوجيه والتشجيع من جانب المفتش ، وتذليل العقبات والقضاء على المعوقات من جانب المنطقة والوزارة ، واختيار نظار من ذوى البصيرة والكفاءة والايمان برسالة التعليم والتربية فى هذه المدارس .

فى الادارة التعليمية

١ ــ الادارة التعليمية

مفهومها ووظائفها وخصائصها

الدكتور محمد احمد الغنام

لكل مفهوم « اجتماعية » ــ كما يقولون ــ والحكم على مفهوم ما بالجدة أو القدم يكون بقدر ما يتمثله هذا المفهوم من عناصر اجتماعية تتصل بالحاضر أو الماضى ، وبقدر ما يدل عليه من مغازى تناسب العصر أو لا تناسبه . ويختلف مفهوم الشىء الواحد بين الناس حسب درجة تشبعه بآثار الماضى المختلفة مع ظروف الحاضر وآمال المستقبل . وتعبير «الادارة» على هذا الاساس له مفاهيم كثيرة يمكن أن نميز منها هنا مفهومين صارخين فى دلالتهما الاجتماعية المتناقضة . ولاشك أن لكل منهما أنصاره الذين يعيشون على القديم أو الحديث . فمن الناس من يبقى على رأى آبائه ، رغم تغير الظروف والاحوال ، فى أن الادارة هى الامارة والتملك ، والسيادة والرئاسة العليا التى تعمل فوق الناس ، لا مع الناس ولا من أجلهم ، وأنها السلطة مركزة فى يد فرد أو أكثر يتحكم بها فى غيره بعد أن يسلبهم هذه السلطة ، وما يتصل بهذا من اتباع أساليب الفرض والضغط والامر والقمع .

ومثل هذا الفريق من النـاس ينظر فى العادة الى الادارة من زاوية ضيقة مبتورة ، فهو يعدها عملية منفصلة أو بعيدة عن العملية ــ أو العمليات ــ الفنية ، وان كانت تتحكم فى توجيهها . ومن أجل هذا جاء التقسيم المصطنع للعمل الى ما هو « فنى » وما هو « ادارى » ، و « للكادر » الى « كادر فنى » و « كادر ادارى » وما يترتب على ذلك من خلق هوة بين الجانبين ينعكس أثرها فى اتجاهات من يسمون « اداريين » ومن يسمون « فنيين » نحو بعضهم بعضا .

ثم ان هذا الفريق من الناس ما زال ينظر الى الادارة على انها «مهارة» يكفى للالمام بها والتحدث عنها مجرد الممارسة التقليدية فى الميدان والخبرة الرتيبة أثناء العمل ، دون ما حاجة الى اعداد أو تدريب يزوده بالاساس النظرى قبل الاشتغال بها عمليا .

والذين يرون الادارة على هذه الصورة يفوتهم أنها استوت علما يوصى بأسس وأصول ومبادىء وأساليب ينبغى للمشتغلين بالادارة معرفتها ، عساهم يجمعون العلم مع العمل ويمزجون الاثنين معا فى خبرات تربوية موجهة تحقق نموهم المطرد فى المهنة ، وتحقق نمو المهنة المطرد بهم .

كذلك يفوتهم أن نظرتهم هذه الى الادارة تعكس صورة أوضاع اجتماعية لا تتفق وروح العصر الذى نعيش فيه وشكل المجتمع الذى ننشده . فالادارة على الصورة التى يرونها تعبير عن أوضاع مجتمع

دكتاتورى طبقى لا يقدر قيمة الفرد ويفصل بين الحكومة والشعب، وبين الحاكم والرعية التى تعمل وتكدح دون أن يكون لها يد فى الحكم (الادارة) أو رقابة عليه أو توجيه له ، فى حين أن هذا الحكم لا يكون الا لدفع الناس الى الكد والعمل وضبطهم وربطهم من أجل مصلحة الحاكم .

أما الادارة فى المصطلح الحديث فعبارة عن « العملية أو مجموع العمليات التى يتم بمقتضاها تعبئة القوى الانسانية والمادية ، وتوجيهها توجيها كافيا لتحقيق أهداف الجهاز الذى توجد فيه » . وفى هذه العملية لا تكون السلطة احتكارا لفرد أو مجموعة من الافراد ، وانما توزع مع ما يوازيها من مسئوليات على مجموع الافراد فى الجهاز بطريق الشورى، لتعود الى ذلك الفرد أو مجموعة الافراد فى النهاية . ومن ثم لا تكون الادارة رئاسة عليا تعمل فوق الناس ، وانما تكون عملية العمل والتجاوب مع الناس ، وتكتيل الجهود لتحقيق الاهداف عن بصر ووعى . وينصب الاهتمام فى هذه العملية على الافراد ودوافع سلوكهم ومدركاتهم ومعتقداتهم وظروفهم المادية والاجتماعية والوسائل الكفيلة بحسن قيادتهم أكثر من أن ينصب على مجرد النواحى « الميكانيكية » من العمل مثل طرق الشراء والتخزين وأصول « العهدة » والقواعد المالية ، وحفظ الملفات ، وصيانة المعدات والادوات ، وقواعد النظام والمراقبة .

ومن خلال هذه النظرة الجديدة يصعب القول بأن هناك عملا فنيا وان هناك عملا اداريا . فالعمل كل واحد ، له أهداف واحدة ، والافراد الموجودون فى الجهاز يتولون عملية مشتركة تتحدد فيها مسئولياتهم وسلطاتهم ، ويوجد من بينهم من يحتل مراكز رئيسية قيادية هم الذين نسميهم « اداريين » ، دون أن تقتصر الادارة عليهم ، أو يقتصر عملهم على النواحى « الادارية » البحتة .

وهذا المصطلح الحديث للادارة يعبر عن صورة مجتمع ديموقراطى تكون للفرد فيه قيمة عليا وتكون هذه القيمة معيار كل علاقة وتنظيم ، كما تنعدم فيه أى انفصالية بين الشعب والحكومة اى بين العاملين والاداريين ، والمنفذين والمخططين ، حيث أن الحكومة تستمد كيانها الادارى والتخطيطى من الشعب نفسه .

ومن هذا يبدو أن الفرق بين النظرة الاولى والنظرة الثانية الى الادارة فرق فى الفلسفة التى تكمن وراء كل منهما ، وفى صورة المجتمع الذى تخدمه الادارة فى كلا الوضعين . وليست لنا الآن حرية اختيار واحدة منهما لنسير بمقتضاها ادارتنا ، فمجتمعنا الديمقراطى الاشتراكى التعاونى يحتم علينا أن نأخذ بالنظرة الثانية دون جدال . ولئن صح هذا على الادارة بوجه عام ، فالاوجب علينا أن نأخذ بها فى الادارة التعليمية حيث أن التعليم وسيلة أساسية فى بناء هذا المجتمع .

الادارة التعليمية والادارة العامة :

الادارة التعليمية ــ بحكم وضع وزارة التربية والتعليم فى الجهاز الحكومى ، وبحكم كون التعليم خدمة عامة والتزاما على الحكومة نحو الشعب ــ جزء من الادارة العامة للدولة ، تخضع لما تخضع له هذه الادارة

من مؤثرات واتجاهات : فمثلا اذا كانت الادارة العامة مركزية نزعت ادارة التعليم الى المركزية ، وهى اذا اتجهت نحو اللامركزية ، سارت ادارة التعليم فى هذا الاتجاه كذلك . ثم ان الادارة العامة اذا كانت ديمقراطية أو اوتوقراطية غلبت هذه الصفة على ادارة التعليم كذلك . وفضلا عن هذا كله فان ادارة التعليم بموظفيها وشئونها المالية تخضع لقوانين وقرارات الادارة العامة فى شئون الموظفين والمال . وكلنا - مدرسين ونظار ومفتشين وغير ذلك من رجال التعليم - نعلم بل نحس بمدى تأثير هذه القوانين والقرارات فينا وفى عملنا وفى مستقبلنا .

الادارة التعليمية والادارة الخاصة (ادارة الاعمال)

المقصود بالادارة الخاصة (أو ادارة الاعمال) ادارة الشركات والبنوك والمصانع وغيرها من المؤسسات التى يديرها أفراد أو هيئات خاصة بقصد الربح المادى .

وقد أفادت الادارة التعليمية فى البلاد الاخرى التى تقدمت نظمها الاقتصادية ، وما زالت تفيد ، من الآراء والخبرات المتعلقة بادارة الاعمال . ويبدو هذا واضحا فى ميدان الشئون المالية ، والعلاقات الانسانية ، والاشراف الفنى ، والتقويم .

غير أن هذه الافادة ليس معناها أخذ الآراء والخبرات المتعلقة بادارة الاعمال بحذافيرها وتطبيقها فى ميدان التربية . فالادارة التعليمية لها مجال مختلف - كما سنرى - عن مجال ادارة الاعمال ، حيث أن التعليم له طبيعة وأهداف مختلفة عن طبيعة المصنع - أو أى مؤسسة خاصة - وأهدافه .

وظائف العملية الادارية :

للعملية الادارية - سواء أكانت لمرفق عام أم لمؤسسة خاصة أم للتعليم وظائف محددة أهمها :

١ - التخطيط ، أو محاولة التحكم فى المستقبل وتوجيهه وجهة الاهداف المرجوة وذلك باتخاذ قرارات تقوم على أساس تقديرات دقيقة للنتائج المحتملة من القيام بأعمال معينة .

٢ - توفير المصادر المادية والبشرية وتوزيعها على الجهات المختلفة وتحديد السلطات والمسئوليات وفق الخطة المرسومة .

٣ - الحفز ، أو التعبئة ، و استثارة سلوك الافراد على النحو الذى يؤدى بهم الى الوصول الى النتائج المرجوة .

٤ - التنسيق ، أو الملاءمة بين العناصر والجماعات والعمليات المختلفة بحيث تكون جميعا وحدة متكاملة من العمل أو النشاط الهادف .

٥ - التقويم أو الفحص المستمر للنتائج المترتبة على الطرق والاساليب والوسائل التى يتم بها تنفيذ الوظائف الاربع السابقة ، بغية تحسين العملية الادارية .

وسنتحدث عن كل وظيفة من الوظائف السابقة بشيء من التفصيل فى مجال التعليم على المستوى الاجرائى (أى مستوى المدرسة)

(أولا) تخطيط البرامج وأوجه النشاط :

لعل أول وظيفة من حيث الترتيب المنطقى ـ للعملية الادارية ، هى تخطيط الطرق والوسائل وأوجه النشاط التى يمكن بمقتضاها تحقيق أهداف المؤسسة أو النظام الذى تقوم فيه . وهذا التخطيط يتضمن :

أ) تحديد وتوضيح الاهداف ومجال العمل .

ب) تقصى الظروف التى تؤثر فى تحقيق الاهداف .

جـ) تحليل الوقائع أو الحقائق والتنبؤ بما عساه أن تحـــدثه بعض الاجراءات ـ اذا اتخذت فى تحقيق الاهداف المرجوة .

د) اتخاذ القرارات التى من شأنها توجيه سير العمل على أساس تحديد الاهداف واستقصاء الظروف وتحليل الوقائع الذى تم .

ويدخل التقويم فى هذه الوظيفة أو العملية كلها كما يدخل فيما يتلوها من عمليات . لكننا سوف نعالجه كوظيفة مستقلة فيما بعد .

كذلك يتطلب التخطيط تنظيما له ، كما يسفر عن تنظيمـــات تتعلق بتنفيذ الخطة .

وتدل بعض الابحاث على أن المدرسين الذين تتيح لهم ادارة المدرسة فرصة الاشتراك الفعلى فى وضع خطة المدرسة وسياستها يكونون أكثر تحمسا لمدارسهم ولعملهم فى هذه المدرسة من المدرسين الذين يحرمون من هذا الاشتراك . كما يكونون أكثر ارتياحا وأكثر تماسكا واحساسا بالاتجاه من غيرهم لانهم باشتراكهم هـــذا تتاح لهم فرص الاعتراف بهم ، والتعرف على أهداف المدرسة ومناقشتها وتحديدها .

ولــكى يكون الاشتراك فى التخطيط مجديا ، ينبغى أن يتاح للمدرسين المشتركين فرصة وضع أسس المشاركة والاتفاق عليها . والجمعيـــة العمومية للمدرسة تنظيم طيب يمكن عن طريق جلســاته المنظمة أن يعين المدرسين ومعهم الناظر اتفاق على تلك الأسس .

كذلك ينبغى أن يراعى عند اشتراك المدرسين فى رسم خطة المدرسة وسياستها تفاوتهم فى الميول والقــدرات والـــكفايات . اذ ليس معنى الاشتراك أن تتطلب من جميع المدرسين قدرا متساويا من الجهد ولونا واحدا من وجهات النظر .

وفضلا عن ذلك ينبغى أن يكون اشتراك المدرسين فى رسم خطةالمدرسة وسياستها محلا للتقويم المستمر ، من حيث الوقت الذى يســـتنفده ، والامور التى يصرفها ، وسلامة القرارات التى تترتب عليه ، وأثره على الروح المعنوية للمدرسين .

(ثانيا) توفير المصادر المادية والبشرية وتوزيعها وتحديد المسئوليات والسلطات :

يدخل تحت هذه الوظيفة عمليات ثلاث هى :

١ ـ التمويل وما يتصل به من شئون مالية ومبانى وأدوات ومعدات

٢ ـ اعداد الموظفين وتعيينهم واجراء الرواتب عليهم وترقيتهم وتوجيههم الى غير ذلك من شئون الموظفين .

٣ ـ التنظيم أو التنظيمات التى تتحدد فيها المسئوليات والسلطات .

وهذه العمليات الثلاث تقوم بها الوزارة والمنطقة . والمدرسة ـ نتيجة لهذا تصبح تعبيرا عن ارادة الوزارة أو المنطقة ، وأداة تنفيذ التعليمات والقرارات التى تصدرها الوزارة أو المنطقة .

غير أن قيام الوزارة والمنطقة بالعمليات الثلاث التى أشرنا اليها ليس معناه أن تقف المدرسة موقفا سلبيا شعاره «العين بصيرة واليد قصيرة»، أو « ليس فى الامكان أبدع مما كان » .. الى غير ذلك من الاتجاهات . فما تقدمه الوزارة لكل مدرسة هو فى الواقع الحد الادنى الذى ينبغى لكل مدرسة أن تبنى عليه وتفكر فى وسائل تنميته . فاذا كانت المدرسة محتاجة الى بعض المرافق التى تعجز الوزارة عن سدها ، واذا كانت المدرسة محتاجة الى بعض المال لبعض تلاميذها الفقراء مثلا ، وجب ألا تقف ـ ناظرا وأساتذة وموظفين ـ مكتوفة اليدين ، فأمامها البيئة المحلية ، وبعض رجال الاعمال والهيئات الخيرية ، كما ان أمامها الاتحاد القومى ، وكل هذه الجهات يمكن أن تسهم فى حل المشكلة . وحسبنا دليلا على امكان تحقيق ذلك ماقامت به كثير من المدارس بالفعل من حفزها الآباء والموسرين على اقامة « مصلى » أو فصل أو مقصف أو توسيع فناء كانت تحتاجه تلك المدارس .

كذلك قد يعين فى المدرسة مدرس أو موظف مشكل أو مهمل مثلا الى غير هذا من الصعوبات التى تتعلق بالموظفين . وواجب المدرسة أن تعين هذا الموظف على أن يكون أحسن مما كان من النواحى الشخصية والفنية . وهنا تأتى أهمية دور الناظر والوكيل والمدرس الاول كموجهين .

وقد يتساءل سائل : وماذا يفعل الناظر أو الوكيل أو المدرس الاول وقد أثقل كاهله بالاعمال الاخرى ؟ واجابتى على هذا السؤال أن كثيرا من النظار والوكلاء والمدرسين الاوائل يضيعون معظم وقتهم وجهودهم فى الاعمال الروتينية وفى تفاصيل الشئون المالية « والادارية » (بمعناها الضيق) . والناظر أو الوكيل أو المدرس الاول رائد تربوى وموجه للمدرسين أولا وقبل أن يكون « رجل أعمال » . وهو لهذا ينبغى أن يتخلى عن الاعمال الروتينية لمن هم دونه ويتفرغ لوظيفته الاساسية المتصلة بتوجيه المدرسين ، وتوجيه العملية التربوية على النحو الذى يؤدى بهم وبها الى أحسن النتائج المرجوة .

وفى تحديد المسئوليات والسلطات نجد أن أمام المدرسة حرية كافية ـ على الرغم من أن الوزارة والمنطقة قد حددتا معظم هذه المسئوليات

والسلطات . وكلنا يعلم أن المكتوب لا يمكن أن يكون مثل المعمول به تماما، ثم ان كثيرا مما كتب بشأن تحديد هذه المسئوليات والسلطات يمكن أن يحدد بصورة أدق ، كما يمكن أن يفسر على أكثر من وجه ، فضلا عن أنه يمكن أن يجرى فى المدرسة على صور متعددة . ولعل أهم ما تحتاج اليه مدارسنا هو أن تحدد مسئوليات أعضائها فى صورة أوجه نشاط سلوكى واضحة : فعبارة مثل «اشتراك الناظر فى وضع الخطة» أو «اشراف المدرس الاول على تقويم التلاميذ » تحتاج الى تحديد وترجمة الى طرق وأساليب وتنظيمات ، كل هذا داخل اطار فلسفى يتفق عليه مع المدرسين .

وفى المدارس الاعدادية والثانوية توجد وظيفة هامة لم تحدد سلطاتها ومسئولياتها بعد . وهذه الوظيفة هى « وظيفة وكيل المدرسة » التى يشغلها فرد واحد أو أكثر . وعدم التحديد هذا ينجم عنه فى بعض الاحيان اهمال هؤلاء الوكلاء « وتركهم على الرف » ، أو عمل هؤلاء الوكلاء على أن يسلبوا النظار كل سلطة ويطغوا بشخصياتهم عليهم . وينشأ فى كلا الحالين جو غير مرغوب فيه ، فضلا عن اهمال أو ضياع طاقة بشرية كان يمكن أن تستثمر ويستفاد منها .

ومثل هذا التصرف من جانب الناظر أو الوكيل يقوم على مفهوم بال للسلطة وللقيادة ، فالناظر أو الوكيل بتصرفه الذى أشرنا اليه يرى أن السلطة لا توجد الا فى المنصب أو المركز الرسمى الذى يشغله : هى شيء يوجد خارج نفسه وخارج تصرفاته الشخصية كفرد ، ومن ثم فانه يرى قوته فى أن يستحوذ على كل شيء خولته السلطات الاعلى الى منصبه ، وهو يذهب الى أكثر من ذلك ، فيرى قوته فى أن «يقلم أظافر غيره» ويحرمهم ويسلبهم من كل سلطة ليستخدم هو هذه السلطة فى ارغامهم على العمل وجعل أوامره نافذة عليهم بحق وبغير حق . والسلطة فى هذه الحالة تكون « نهائية » لا تنمو الا على حساب سلطة الغير ، وليس على أساس اتساع آفاق العمل ومجالاته .

ان القوة ليست فى أن يستأثر الناظر أو الوكيل بكل سلطة أو أن يعمل على أن يسلب غيره اياها . انما هى فى أن يكون هذا الناظر أو الوكيل من الكفاءة والخبرة والمعرفة والذكاء وسعة الافق والقدرة على التعامل الطيب مع الغير بحيث يجد فيه الجميع أهمية وضرورة لهم فى توجيههم . وفى هذه الحالة تكون قيادة الناظر أو الوكيل فى المدرسة قيادة وظيفية يستمد مقوماتها من ذات نفسه ومن تكوينه الشخصى أكثر من أن يستمدها من مركزه أو منصبه بصرف النظر عن كفاءته .

ومن حسن حظ التعليم أن آفاقه واسعة وتتسع عاما بعد عام ، وهو بهذا الاتساع يدعو الناظر والوكيل وغيرهما الى أن ينظروا الى موضوع السلطة والقيادة نظرة جديدة تساعدهما على مواجهة مطالب التعليم المتزايدة بصورة ناجحة . ففى المدارس الآن مجالات جديدة كما أن فيها مجالات قديمة تغير مفهومها واتسع نطاق العمل فيها : فمن المجالات الجديدة مثلا المجتمع المدرسى وتنظيمه والتوجيه المهنى والتربوى للتلاميذ، ومن المجالات القديمة التى تغير مفهومها المنهج الدراسى والاشراف على عمل المدرسين .. الى غير ذلك . والعبرة هنا ليست بمقدار ما يستحوذ عليه الناظر أو الوكيل أو كل صاحب منصب داخل هذه

المجالات ، وانما العبرة بمقدار ما يبذله من جهد وكفاية فيها أو فى بعضها بغية رفع مستوى التعليم ورفع شأن المهنة .

ثالثا : حفز المشتغلين بالتعليم على النشاط والعمل :

تعتبر هذه الوظيفة من أهم وظائف الادارى . وهى تحتاج من الادارى الى دراية وخبرة بنفسية الافراد ودوافع سلوكهم وكيفية خلق الجو المساعد على رفع الروح المعنوية والرغبة فى العمل بين الجميع . ويتوقف الحفز على عوامل أهمها :

١ ــ القيادة الادارية الرشيدة التى تتصف بسعة الافق والكفاية المهنية والكمال الخلقى وروح المحبة والصداقة والتفاهم وتقدير عمل الغير .

٢ ــ اشتراك كل من يعنيه الامر فى تخطيط النشاط واتخاذ القرارات بشأن توزيع السلطات والمسئوليات ، اذ أن هذا الاشتراك يشعر الفرد بأن العمل من حيث تخطيطه وتنفيذه جزء منه فيزداد تحمسا له .

٣ ــ التدريب فى المهنة سواء أكان هذا تدريبا شكليا تقوم به الوزارة أو ميدانيا يتم فى المدرسة على الطبيعة ، فمثل هذا التدريب يتيح للافراد زيادة البصر بميدانهم من حيث أسسه وأهدافه وأساليب العمل فيه .

٤ ــ عملية تقويم عمل المدرس وغيره من الموظفين وتبصيره بما هو عليه بالفعل بغية تحسينه .

٥ ــ وهناك وسيلة خامسة لحفز المعلمين وغيرهم من الموظفين تتصل بالمال والمادة وهى المرتبات المجزية والترقية العادلة والمكافآت والامتيازات للمتفوقين منهم .

رابعا : التنسيق :

اتسع نطاق العملية التعليمية وتعقدت وتنوعت التخصصات فيها ، وتعددت السلطات والمسئوليات وتشعبت . وترتب على هذا قيام عدد كبير من الافراد بأوجه مختلفة من النشاط . وكل هذا يتطلب التنسيق حتى لا يحدث تداخل فى الاعمال أو السلطات أو اهمال لبعض الاعمال أو السلطات ، وحتى يمكن توجيه العملية التعليمية كوحدة واحدة لتحقيق الاغراض التى تهدف اليها . ومعنى هذا قيام الاهداف الواضحة المحددة ، والتنظيمات التى تتجلى فيها خطوط السلطة وسبل الاتصال الرسمى وغير الرسمى . لذلك ينبغى على ناظر كل مدرسة أن يكون على بينة ومدرسيه بالاهداف والمسئوليات والتنظيمات المختلفة فى مدرسته وأن يوفر وسائل الاتصال الرأسى والافقى بينه وبين المدرسين والتلاميذ وأولياء الامور وأهالى البيئة .

خامسا : تقويم النتائج :

للتقويم أهمية فى وزن العمليات السابقة تمهيدا لتحسين خطةالمدرسة

وتنظيماتها وتوزيع المسئوليات والسلطات فيها وأساليب حفز المعلمين وتنسيق أعمالهم .

وفى تقويم عمل المدرسة ينبغى أن يدخل فى الحساب ما طرأ على المعلمين أنفسهم من تحسن ونمو مهنى وشخصى أثناء قيامهم بالعمل ، الى جانب مدى تحقيق الاهداف التى ترجوها المدرسة .

كذلك ينبغى أن يدخل فى الحساب أثر السلوك الادارى فى شخصيات التلاميذ وهو ما سنعرض له بعد قليل .

كذلك ينبغى أن تتاح الفرصة لكل فرد للاشتراك فى التقويم . ونحن اذا كنا قد سلمنا بأهمية وجوب اشتراك المعلمين فى رسم الخطة وفى تنفيذها ، فان ذلك يستتبع حتما وجوب اشتراكهم فى عملية التقويم . وهذا الاشتراك له قيمة سيكولوجية كبيرة اذ انه يعين على ازالة ذلك الحاجز السيكولوجي القائم على الشك والخوف بين المدرس من ناحية والناظر أو المدرس الاول أو المفتش من ناحية أخرى . ويحل محل هذا الحاجز اتجاه واحد فى الهدف ، ورغبة من الجميع فى الاصلاح .

وينبغى للادارة المدرسية أن تشجع مدرسيها وموظفيها وتلاميذها كذلك على النقد الذكى ، وعلى التدرب على نقد أنفسهم وأعمالهم نقدا موضوعيا ، حتى يمكن بذلك تحسين العملية التعليمية .

الفرق بين الادارة التعليمية وغيرها من الادارات العامة والخاصة :

على الرغم مما أوردناه بشأن العلاقة بين الادارة التعليمية والادارات العامة والخاصة ، وعلى الرغم من وحدة الوظائف الادارية – التى سبق عرضها – داخل العملية الادارية أيا كانت ، فان الادارة التعليمية لها طبيعة فريدة تميزها عن كل ادارة أخرى . وحسب الادارة التعليمية انها تقوم على التعليم ، وانها تنصب على مادة بشرية تتمثل فى التلاميذ ، فالتلاميذ هم « بضاعة » الادارة التعليمية ان صح هذا التعبير ، ووظيفة الادارة التعليمية أن تتعهدهم بالتربية والتعليم وتنميهم فىالاتجاه المرغوب فيه . لهذا ينبغى أن تكون الادارة التعليمية تعبيرا تعليميا ووسيلةلتعليم هؤلاء التلاميذ بقدر ما هى فى نفس الوقت عملية يتم بمقتضاها تعبئة الجهود البشرية والمادية وتوجيهها لخدمة أغراض التعليم وتحقيق أهدافه

ولتوضيح هذه النقطة أعرض على سبيل المثال موقفين اداريين متشابهين أحدهما فى مستشفى حكومى والآخر فى مدرسة ثانوية أميرية . وهذان الموقفان يتصلان بتقديم وجبة الغداء لنزلاء المؤسسة الاولى ولتلاميذ القسم الداخلى فى المؤسسة الثانية .

فى حالة المستشفى نجد أن أهم ما يعنى الإدارة فى هذا الموقف هو أن توفر وجبة غداء صحية مطابقة للشروط ، والاشراف على طهيها ، وتقديمها للمرضى فى الموعد المحدد . وبقدر ماتكون المواد الغذائية موافقةللمواصفات ، وبقدر مايكون الاشراف على الطهىدقيقا ، وبقدر مايكون تقديم الغذاء للمرضى فى الوقت المحدد ، وبقدر مايكون عليه المرضى من رضا عن هذا الغذاء ، تكون كفاية ادارة المستشفى فى هذا العمل .

أما فى المدرسة الثانوية • وأقصد المدرسة التى تؤدى وظيفتها على خير وجه ، وتكون ادارتها ادارة تعليمية بمعنى الكلمة ، فهى لا تعنى فقط بتقديم وجبة غذائيه صحية حسنة الطهى مطابقة للشروط وفى الموعد المحدد لتلاميذها ، وانما تهتم كذلك باعداد وجبة الغذاء وتقديمها على نحو يؤدى الى تحسن سلوك التلاميذ ، واكتسابهم مزيدا من الخبرات المفيدة ، وتوجيه نموهم فى الاتجاه المرغوب فيه • وعلى ذلك لايكون هم ادارة المدرسة مجرد تقديم وجبة غذاء صالحة للتلاميذ ، وانما نعنى الى جانب ذلك بأمور أخرى مثل : تعلم التلاميذ آداب المائدة أثناء الغذاء، وتعويدهم تحمل المسئولية والاشتراك فى عملية اعداد الطعام أو الاشراف عليه ، وتقدير تكاليف الطعام ، والاشتراك فى أعمال تنظيف الموائد والاطباق واعدادها للاكل وحفظها بعد الاكل .. الى غير ذلك من النواحى التربوية. وبهذا لا يقاس نجاح الادارة المدرسية فى هذا الشأن بمجرد ما تقدمه من غذاء صحى مطابق للشروط كما هو الحال فى المستشفى وانما كذلك بما يطرأ على سلوك التلاميذ من تغير نتيجة الطريقة التى تدار بها عملية أعداد الوجبة الغذائية وتقديمها • وهكذا تصبح الطريقة والاسلوب فى العملية الادارية مهمين بنفس المقدار وأكثر من نتيجة العمل الادارى نفسه من الناحية المادية .

والخلاصة أن الادارة التعليمية الصحيحة لابد وأن تكون فى نفس الوقت عملية ـ أو مواقف ـ تعليمية يفيد منها التلاميذ . وبدون هذا لا تكون الادارة تعليمية • ووجوب جعل الادارة التعليمية تعليمية يجعل القائمين عليها فى مركز صعب دقيق بالقياس الى مركز القائمين على الادارات الاخرى التى لا تكون التربية وظيفتها الاساسية فتقتصر وظيفتها على مجرد تعبئة القوى المادية والبشرية التى تتوفر لها وتوجيهها لتحقيق الاهداف المرجوة منها . أما ادارة التعليم فانها أثناء هذه التعبئة وهذا التوجيه لابد أن تقيم وزنا للتلميذ وتضع فى الاعتبار ما يطرأ على سلوكه من تغير وفق أساليب هذه التعبئة وهذا التوجيه ، كما أنها لابد وأن تشرك التلميذ فيها ، لان فى اشتراكه ـ اشتراكا ديمقراطيا بالطبع ـ تدريب له وتنمية لشخصيته على نحو سليم .

وترجمة العملية الادارية الى مواقف تعليمية واشتراك التلاميذ فيها ليس بالامر الهين • وهو يحتاج الى مهارة من المدرسين والمشرفين على تعليم التلاميذ ، كما انه يحتاج الى يقظة واشراف دقيقين من جانب هؤلاء المدرسين والمشرفين حتى لا يسيىء التلاميذ استخدام السلطة أو تحمل المسئولية التى توكل اليهم فى عمل من الاعمال وبالتالى لا يضار القائمون على تعليمهم .

لكن مما يؤسف له أن الادارة المدرسية فى كثير من الاحيان تؤثر العافية والسلامة وتركن الى أيسر السبل ، فتعمد الى اجراء المدرسة وتسييرها من زاوية غير تعليمية على نحو ما يدار المصنع أو أى مرفق آخر له وظيفة أو عمل غير التعليم .

وثمة خاصية فريدة أخرى للادارة التعليمية متصلة بالنقطة السابقة،

وهى أن الادارة التعليميـــة ينبغى أن تكون تعبيرا نقيا ، وترجمة مخلصة للفلسفة التى ينشدها المجتمع ، فالمدرسة كما نعلم ، مفروض فيها أن تكون بيئة منتقاة بالقياس الى البيئات والمؤسسات الاخرى الموجودة فى المجتمع . وهى لن تكون بيئة منتقاة الا اذا كانت ادارتها نقية . ومعنى هذا أن الادارة التعليمية ينبغى أن تكون نموذجا صـــالحا فى العلاقات الانسانية وفى سير العمل ، وفى التعاون واتباع الاساليب الديمقراطية وهى اذا أصبحت كذلك استطاعت أن تخلق الامة الديمقراطية التعاونية

أضواء على نظرية التربية عند الغزالي

للاستاذ عبد الرشيد الصادق

رأينا في مقالتي الماضية عن « التربية عند رسل » (١) كيف تتصل الفلسفة متمثلة في نظريات فيلسوف من المعاصرين – أقول كيف تتصل الفلسفة بالتربية. والذي لاشك فيه أننا في حاجة الى دراسة نماذج كثيرة من الفلاسفة الذين كتبوا في التربية والى تحليل مؤلفاتهم لعلنا لانجد طريقة واحدة يتم بها الاتصال بين الفلسفة والتربية ، بل نجد كثرة من انواع الاتصال بين هذين الميدانين ، ولا شك أن عقد مقارنة بين فلاسفة التربية من هذه الناحية ستكون مقارنة طريفة ، سيما لو حاولنا تعليل أوجه الاتفاق أو الاختلاف بعوامل خارجة عن نطاق المذهب ، عوامل من حياة الفيلسوف ومن وضعه في الحياة الفكرية والاجتماعية في مرحلة من مراحل التاريخ .

وقد رأيت في هذه المقالة أن أختار فيلسوفا من فلاسفة الاسلام ، لندرس كيف تأثرت نظريته في التربية بمبادئهالفلسفية . هذا الفيلسوف هو الامام الغزالي ، وقد أردت من وراء ذلك أن أعرض لنموذج من الفلاسفة بعيد كل البعد عن النموذج الذي تعرضت له في المقالة سالفة الذكر . وسنبدأ هذه المقالة بشيء عن حياة الغزالي ومكانه بين فلاسفة الاسلام ..

ولد الغزالي « بطوس » من أعمال خراسان في سنة ٤٥٠ هجرية (١٠٥٩ م) . وقد تثقف في بدء حياته ثقافة عامة ، لكن ميوله واتجاه حياته الفكري أخذ يتضح منذ المراحل الاولى من ثقافته ، اذ شعر بعدم اهتمام بتفريعات الفقهاء وتدقيقاتهم باعتبارها ليست سوى علم دنيوي . ثم انتقل الى مدينة « نيسابور » حيث درس علم الكلام ، وبدأ يؤلف ، ثم وفد الى مجلس نظام الملك وزير السلطان السلجوقي ، وحاز رضاه واعجابه ، فأسند اليه منصب التدريس في بغداد . لكنه لم يستمر في التدريس الا لمدة أربع سنوات ، عندما انتابته أزمة وصراع عنيف بين التشبث بالمنصب وبشئونه « الدنيوية » ، وبين أن يتفرغ بجمع كيانه لشئون العبادة والآخرة . وفي النهاية تغلبت في نفسه دواعي الآخرة ، واعتزل التدريس لفترة مقدارها عشر سنوات قضاها في التجول بين بلاد الاسلام وزيارة الاماكن المقدسة والعبادة في عزلة من الناس . وانتهى به

---

(١) عدد مارس ١٩٦٠ من « صحيفة التربية » .

التجول فى النهاية الى وطنه من جديد ، واستأنف الاجتماع بتلاميذه والتدريس فى « نيسابور » الى أن توفى فى عام ٥٠٥ هـ .

هذه هى حياة الغزالى بايجاز شديد . وليس يعنينا هنا تفاصيلها بقدر ما يعنينا وضعها فى تاريخ الفكر الاسلامى ، وبقدر ما تعنينا بعض المراحل من حياته التى قد تكون ذات دلالة فى تطور فكره .

فأما عن وضع الغزالى فى حياة الفكر الاسلامى ، فهو وضع يجعله فريدا ومتميزا بين فلاسفة المسلمين جميعا . فقد قضى حياته فى النصف الاخير من القرن الخامس الهجرى . وفى ذلك الوقت كانت الحياة الاسلامية قد نضجت وأوفت على التمام فى جميع نواحيها تقريبا . كان العقل الاسلامى قد تمثل فلسفة اليونان بعد أن ترجمت مؤلفاتها، وكانت الفلسفة الارسطية قد بلغت أوج تأثيرها ووضوحها فى فلسفة «ابن رشد» ، الفيلسوف المسلم الاندلسى الذى كان معاصرا للغزالى ، والذى كان أكثر أتباع أرسطو من المسلمين فهما له ، وتمثلا لمبادئه ، وكان علم الكلام أيضا قد وصل الى مرحلة كبيرة من النضج ، اختلط فيها بالفلسفة، وأصبح ممتزجا بأبحاث تدور حول أفكار فلسفية أصيلة ، بعد أن كان مجرد دفاع عن العقائد . أما التصوف — وهو وجه آخر من وجوه الحياة الفكرية الاسلامية — فقد وصل قبل ذلك العصر الى أن أصبح نظرية فى المعرفة على يد « ذى النون المصرى » ، تختلف عن النظرية التى يقدمها الفلاسفة لتفسير المعرفة . وقد كان الغزالى بفلسفته ذروة لتلك الحركة الفكرية الاسلامية ، فعنده توافدت كل هذه الجوانب ، وفى ذهنه تبلورت وتميزت بأقسامها وحدودها . فالغزالى أقل فلاسفة الاسلام اعجابا بأرسطو ، وأكثرهم حظا من الخروج عليه ومعارضته، ولذلك كان أكثرهم حظا من الابتكار والخلق الفلسفى . وفى الغزالى وصل التصوف الاسلامى الى مرحلة حاسمة من تطوره . فالاقوال المتفرقة التى قالها « ذوالنون» بشأن المعرفة الصوفية ، أصبحت فى فلسفة الغزالى منهجا ونظرية ودراسة نفسية (١) .

على انه كانت للغزالى فى حياة الفكر الاسلامى مهمة نقدية ميزته عن غيره من مفكرى الاسلام . فهو أحد تلك العقول النقدية التى تأتى فى نهاية كل مرحلة من مراحل الفكر لتغربل محصولها من الافكار ، وتصنفه ، وتحلله ، وتنقده . ويمكننا أن نقول ان اتجاه الفكر الاسلامى قبل الغزالى كان اتجاها ارسطيا عقليا ، لكنه عند الغزالى اتجه وجهة أخرى ، فوضعت الفلسفة العقلية موضع النقد أمام عقل متشكك لا أدرى ، رفضها ، ثم استبدل بها نظرية جديدة فى المعرفة تتخذ الحدس منهجا للعلم بدلا من البرهان ، ورفض العقل أداة للمعرفة ، واستبدل به الذوق. يقول الدكتور محمد عبد الهادى أبو ريدة « يصرح الغزالى فى التهافت انه لا يريد الا هدم مذاهب الفلاسفة ، واظهار ما فيها من تناقض وعجز وتلبيس ، كما يصرح انه لا يقصد فيه اثبات المذهب الذى يعتقده هو ، وهذه هى الناحية السلبية النقدية . أما الناحية الايجابية الاثباتية ، فهى

---

(١) يستطيع القارىء ان يرجع الى القسم الخاص بالغزالى فى كتاب « الحياة الروحية فى الاسلام » للدكتور محمد مصطفى حلمى ، وذلك لكى يعرف دور الغزالى فى التصوف الاسلامى .

أن الغزالى باظهاره فساد مذاهب الفلاسفة ، وقصور أدلتهم ، يريد أن يقرر افلاس العقل ليمهد نفوس الناس الى الاقبال على الدين وعلى التصوف ، وبعبارة أدق أراد أن يوجههم الى الرجوع الى القلب الذى يدرك الحقائق الالهية بالذوق والكشف بعد تصفية النفس بالعبادات والرياضات الصوفية » (١) . ومن هنا نستطيع أن نقول أن حياة الفكر الاسلامى بلغت على يدى الغزالى أوجها ، ولكنها بلغت على يديه أيضا نهايتها ، وأسلمت بزمامها للصوفية ، لانصار « القلب » و « الذوق » ، ثم انهارت كلية فى نهاية الامر حين أصبحت الصوفية طرقا ودرواويش وتكايا .

وكانت حياة الغزالى صورة مصغرة من ذلك التطور الفكرى الذى مر به الاسلام . فقد بدأ حياته الفكرية بدراسات عامة ، ومن هنا انتقل الى علم الكلام فالفلسفة ، فالتصوف . يقول فى مقدمة المنقذ من الضلال « ... فقد سألتنى أيها الاخ فى الدين أن أبث اليك غاية العلوم وأسرارها، وغائلة المذاهب وأغوارها ، وأحكي لك ما قاسيته فى استخلاص الحق من بين اضطراب الفرق ، مع تباين المسالك والطرق ، وما استجرات عليه من الارتفاع عن حضيض التقليد الى يفاع الاستبصار ، وما استفدته أولا من علم الكلام ، وما احتويته ثانيا من طرق أهل التعليم القاصرين لدرك الحق على تقليد الامام ، وبما ازدريته ثالثا من طرق التفلسف ، وما ارتضيته آخرا من طريق التصوف .. » (٢) . ومن هذا النص تبرز لنا سمة مميزة للغزالى لا تتوفر فى أى فيلسوف اسلامى آخر ، هذه السمة هى انه كان يطلب اليقين الذى تطمئن به النفس ، بينما كان سائر الفلاسفة الاسلاميين يطلبون تفسيرا للعالم . ومن ثمة يتميز الغزالى بذلك الطابع النفسى البارز ، اذ يأخذ التفلسف لديه طابع الازمة والتاريخ النفسى الذى يمر بمراحل حتى يصل الى غايته بعد جهد ومشقة. فبينما كان فلاسفة الاسلام جميعا يطلبون الحقيقة فى مصدر خارج نفوسهم ، فى كتب أرسطو مثلا ، نجد أن الغزالى يطلب الحقيقة فى داخل ذاته (٣)

وفى ضوء هذه السمة،كثيرا مايشبه الغزالى«بديكارت» ، وكثيراما يذكر الفيلسوفان فى سياق واحد . فكلا الفيلسوفين يطلب اليقين فى ذاته بعد تأمل الموضوعات الخارجية والشك فيها ، وكلاهما يعانى الشك ويمد نطاقه ليشمل ما تعلمه منذ صغره أو يشمل « التقليد » كما يسميه الغزالى ، وليشمل المحسوسات فالمعقولات ، ثم يهتدى فى النهاية الىيقين جديد عن طريق « الحدس » ، يقين يعيد له ثقته فيما شك فيه بادىء

---

(١) الترجمةالعربية لكتاب « تاريخ الفلسفة فى الاسلام » للاستاذ ت . ج . دى بور . حاشية (٢) ، ص ١٩٧ .

(٢) المنقذ من الضلال » : صفحة ٨ من الطبعة الثانية (مكتبة محمد على صبيح واولاده بمصر)

(٣) يقول الغزالى « ... فمن عرف نفسه فقد عرف ربه وعرف صفاته وافعاله ، وعرف مراتب العالم مبدعاته ومكوناته ، وعرف الملائكة ومراتبهم ، وعرف لمة الملك ولمة الشيطان والتوفيق والخذلان ، وعرف الرسالة والنبوة وكيفية الوحى وكيفية المعجزات والاخبار عن المغيبات ، وعرف الدار الآخرة وسعادتها وشقاوتها وأقسامها ولذة البهجة فيها ، وعرف غاية السعادة التى هى لقاء الله تعالى . » (كتاب « معارج القدس فى مدارج معرفة النفس » صفحة ٤ ـ ٥ من الطبعة الاولى على نفقة محيى الدين صبرى الكردى سنة ١٣٤٦ هـ ١٩٢٧ م)

ذى بدء ، وينظر فى ضوئه الى الاشياء نظرة جديدة . كل هذه أوجه شبه بين الفيلسوفين ، ونستطيع أن نلتمس غيرها من مواضع التشابه بينهما ، على الا نذهب فى هذا الاتجاه الى أقصاه ، فننسى الفروق العميقة بين الفيلسوفين . أول هذه الفروق وأهمها هو أن « الحدس » الديكارتى يختلف كل الاختلاف عن « الحدس » الذى يقول به الغزالى . فالاول حدس عقلى فى صميمه ، أما الثانى فحدس يتجاوز حدود العقل الى مرحلة من المعرفة أعلى وأسمى هى مرحلة الذوق الصوفى . يقول الغزالى « ولعل وراء العقل حاكما آخر ، اذا تجلى كذب العقل فى حكمه ، كما تجلى حاكم العقل فكذب الحس فى حكمه ، وعدم تجلى ذلك الادراك لايدل على استحالته » (١) ذلك أن الحدس الديكارتى حدس « انسانى » اذا صح هذا التعبير ، وليس له من مصدر الا الفكر الانسانى ، أما الحدس عند الغزالى فحدس يستمد مصدره من مستوى أعلى من المستوى الانسانى ، أى انه نور يقذفه الله فى الصدر ، وينبجس من الجود الالهى فى بعض الاحيان ، وعلى الذى يريد أن يعرف أن يترصد لهذا النور ويجد فى طلبه (٢) . وثمة فارق ثان بين الفيلسوفين هو أن ديكارت يتخذ من الحدس بداية لسلسلة طويلة من الاستدلالات التى يثبت بها وجود الله ووجود العالم المادى . فالحدس الديكارتى متمثلا فى « الكوجيتو » عبارة عن مقدمة خصبة مليئة بالامكانيات ، مقدمة يفضها الفيلسوف ليخرج كوامنها التى تنسحب على كل شىء، على الوجود كله. أما الحدس عند الغزالى فهو نهاية يقف عندها ، ما دام محظورا على الصوفى أن يذيع على الآخرين ما أتيح له من نعمة الكشف . هو حدس عقيم من الناحية الفلسفية ، اذ يكتفى الغزالى بذكر انه وسيلة المعرفة اليقينية ، ولا يحدثنا عما عرفه وتلقاه فى هذا الحدس ، لانه حدس يجل عن الوصف والتعبير كما يرى الصوفية . ومن ثم لانجد الغزالى يطبق منهجه فى المعرفة فى دراسته للنفس ولا للعالم . وعندما يتحدث عن النفس يتبع أرسطو تبعية كاملة وعندما يحاول تفسير العالم ويرسم صورة للكون يتحدث بالطريقة التى يتحدث بها غيره من فلاسفة الاسلام ، هذا اذا استثنينا بعض المسائل التى يخالف الغزالى الفلاسفة فيها والتى يناقشها فى كتابه « تهافت الفلاسفة » . فلئن كان الغزالى قد وضع منهجا جديدا للمعرفة ، الا انه لم يطبقه ، وبالرغم من انه رأى أن معرفة النفس وسيلة لمعرفة ذات الله وصفاته .. الخ كما رأينا فيما تقدم ، الا انه يدرس النفس دراسة أرسطية فيقسمها الى أنواع من النفوس ، والى مجموعة متدرجة من القوى ، ثم ينتقل مما حصل عليه من صفات نتيجة لهذه الدراسة — أقول ينتقل منها عن طريق المماثلة Analogy وليس عن طريق الحدس الى صفات للكون وتدرج فى الوجود قمته الله ، وهو تدرج أخذه الفلاسفة المسلمون عن أفلوطين (٣) .

ويمكننا أن نستخلص مما تقدم كله بعض النتائج الهامة التى سيكون لها أثرها فى فلسفة الغزالى التربوية . النتيجة الاولى هى أن الغزالى لم يكن يعنيه كثيرا أن يقدم تفسيرا جديدا للعالم بقدر ما كان

---

(١) المصدر السابق . صفحة ١١ — ١٢

(٢) المصدر السابق . صفحة ١٣

(٣) أنظر كتاب « معارج القدس فى مدارج معرفة النفس » . صفحة ١٣٤ وما بعدها .

يعنيه الوصول الى معرفة يقينية يستقر عندها ويطمئن اليها ، والى حالة نفسية هادئة لا يشوبها الشك . يقول دى بور عن الغزالى « .. ولم يكن يحاول الوصول الى تعليل ظواهر الكون ، ولا كان يرمى الى تسديد تفكيره ، بل كان يبغى طمأنينة القلب وتذوق الحقيقة العليا » (٢) . فالمشكلة الفلسفية عند الغزالى مشكلة نفسية قبل كل شىء ، وأى تفسير للعالم لا يناقض التعاليم الدينية كان يمكن أن يرضيه . وهذا ما حدث له بالفعل عندما اعتنق التفسير الفلسفى الشائع للكون بعد أن خلصه فى كتاب « تهافت الفلاسفة » مما يتعارض مع تعاليم الاسلام . والنتيجة الثانية هى أن نظرية الغزالى فى المعرفة بالرغم من أنها تعارض النظرية الفلسفية التى كانت سائدة ، وبالرغم من انه رأى فيها وسيلة للتخلص من «التقليد» والوصول الى « يفاع الاستبصار » ــ بالرغم من هذا الا أن هذه النظرية لم تحدث جديدا فى الحياة الاسلامية ، اللهم الا أنها حولتها الى اتجاه صوفى ، وهى من هذه الناحية ليست ثورة على « التقليد » بقدر ماهى تأكيد له بطريقة ملتوية ، فهى بهذا نظرية تؤكد الدين وتدعم مبادىء الشريعة . والنتيجة الثالثة هى أن الغزالى لم يستطع أن يضع نظرية ذات قيمة فى تحليل النفس البشرية وطبيعتها ، وكانت معلوماته عن الانسان والطبيعة البشرية خليطا من الفلسفة الارسطية وبعض العقائد الاسلامية .

وقد كان لكل هذا أثر فى فلسفة الغزالى التربوية . ولعل فى النقاط الثلاث التى أسلفناها تفسيرا لفلسفته التربوية فى خطوطها العريضة . وأول ما يتبادر لنا فى هذا الصدد أن نفسر سر اهتمام الغزالى بالتربية ، وتلك العناية الكبيرة التى كان يوليها اياها أكثر من أى فيلسوف اسلامى آخر . ان اكتشافنا للدوافع التى دفعت الغزالى الى ميدان التربية يمكن أن يؤدى بنا الى فهم واضح لبعض جوانب نظريته التربوية . وسر هذه العناية بالتربية مصدره ــ فى رأينا ــ الطابع النفسى الذى تتميز به فلسفة الغزالى من دون فلاسفة الاسلام . فهذا فيلسوف يطلب اليقين والاستقرار النفسى ، وحياته الفكرية سلسلة متصلة من الجهد الفكرى الدائب للوصول الى حقيقة مرضية ، أو قل ان حياة الغزالى كانت فى صميمها محاولة منه لتربية ذاته ، فهو لم يكن يقرأ لمجرد القراءة ، ولم يكن يطلب العلم لمجرد العلم ، ولكنه كان يتعلم ليحقق أهدافا ، ليوجه شخصيته فى الطريق السليم كما يبدو له . حياته اذن بمثابة عملية هداية متدرجة يعتقد أنها تنتهى به عند أفضل الغايات . أليست هذه هى التربية بعينها ؟ ثم اذا وضعنا فى اعتبارنا تصوف الغزالى ، وعرفنا ان التصوف فى عرف أصحابه بمثابة « الطريق » الذى تنزاح فيه «الحجب» عن المريد شيئا فشيئا حتى « يصل » ، وأن التصوف لابد أن يقوم بين « شيخ » ومريد أو بين معلم وتلميذ بالمصطلح الحديث ــ لو وضعنا ذلك فى اعتبارنا لادركنا الى أى حد كان الطابع الذى تتسم به فلسفة الغزالى مؤثرا فى توجيهه الوجهة التربوية التى اتخذها . ولعل كتاب «أيها الولد» يفيدنا فى ايضاح هذه النقطة . فهو عبارة عن خطة تربوية يضعها الغزالى بناء على طلب أحد تلاميذه اليه . هنا يكتب للتلميذ أنواع العلوم التى

---

(٢) « تاريخ الفلسفة فى الاسلام » (الترجمة العربية) ، صفحة ٢٠٠

يدرسها ، والطريقة التى ينبغى عليه أن يتبعها فى دراستها ، والطريقة التى يختار بها شيخه ، والصفات التى يجب أن تتوفر فى الشيخ الفاضل الذى يكون جديرا بالاستاذية ، وعن العلاقة التى ينبغى أن تقوم بين الشيخ وتلميذه ، وهكذا . وهذه الخطة بأكملها تفترض انسانا فردا يشعر بحاجته الى اليقين والهدى ، ويسعى فى طلب مراده فى جد وهمة، ويستهدف سعادة الآخرة ، ويعزف عن مطالب الدنيا . انسان تتجسم فيه صفات الغزالى نفسه .

وهنا يمكننا أن نفسر الطابع الدينى الذى تتصف به فلسفة الغزالى التربوية . فلقد قلنا من قبل ان فلسفة الغزالى بأجمعها تأكيد للدين وتدعيم لمبادىء الشريعة ، وليس غريبا بعد ذلك أن يسميه كتاب المسلمين « بحجة الاسلام وزين الدين » ، وينسب اليه تجديد الدين الاسلامى . ويحاول بعض الباحثين فى تحليله لمنهج الغزالى التربوى أن يلتمس فيه نزعة واقعية نفعية الى جانب نزعته الدينية الصوفية . ونحن نرى أنه من التعسف أن ننسب الى الغزالى أى نزعة واقعية نفعية ، لان فلسفته سواء أكانت تربوية أم غير تربوية بعيدة كل البعد عن الواقعية ، فهى لاتصلح هداية لسلوك الناس عامة ، لكنها تصلح هداية لسلوك افراد قلائل هم المتصوفة . وصحيح ان الغزالى يؤكد نفع العلوم للانسان فى دنياه أو فى آخرته . بل هو يرى أن هناك آفة نشأت عن « صديق للاسلام جاهل ، ظن أن الدين ينبغى أن ينصر بانكار كل علم منسوب اليهم (١) فأنكر جميع علومهم وادعى جهلهم »

لكن الغزالى لايتمسك بهذا الرأى على الدوام ، وخاصة حينما يتعلق الامر بالمبادىء وبالغايات الاصلية . يقول فى كتاب « أيها الولد » : **« فاى شىء حاصل لك من تحصيل علم الكلام والخلاف والمنطق والطب والدواوين والاشعار والنجوم والعروض والنحو والتصريف غير تضييع العمر ؟ »** (٢) فهل كان الغزالى متناقضا مع نفسه ؟ الحقيقة أنه لم يكن متناقضا مع نفسه . فهو يرتب العلوم حسب أهميتها ونفعها فى نظره ، ويرى أن للعلوم الدينية المكانة العليا ، وأنها « فرض عين » . وما عداها من العلوم الدنيوية ، فاما محمود كالزراعة والطب ، واما مباح كعلوم الادب، واما مذموم كالسحر (٣) .. والواقع أن هذه هى النظرة الدينية فى تقييم العلوم وهى نظرة مألوفة ظلت سائدة فى المعاهد الاسلامية بعد الغزالى بقرون . على أن الغزالى يتطرف فى هذه النظرة نتيجة لتصوفه . واذن فنحن نستطيع أن نرد منهج الغزالى الى نزعة دينية صوفية ، فلو أنه كان ذا نزعة واقعية نفعية لانقلب ميزان القيم الذى يزن به العلوم . على أن تأكيد أهمية العلوم ونفعها شىء يعترف به ذوو النزعات الدينية والصوفية على الرغم منهم ، وعلى كره شديد . فهم لايستطيعون أن يتخلوا عن حد أدنى من الشئون

---

(١) « اليهم » هنا تعود على الفلاسفة .
(٢) « المنقذ من الضلال » . صفحة ٢٠
(٣) « أيها الولد » تأليف الغزالى . طبعة مشروحة ، طبعت سنة ١٣٢٥ هـ باستانبول . صفحة ١٢٣
(٤) انظر كتاب ، فتحية سليمان ، « المذهب التربوى عند الغزالى » . صفحة ٢٤ — ٢٥

الدنيوية يحفظ عليهم بقاءهم ، ولا يستطيعون بناء على ذلك أن يستغنوا عمليـا عن العلوم الدنيوية التى تكفل لهم هـذا الحد الادنى . فمفروض عليهم فى الواقع أن ينتفعوا بالعلم وأن يعترفوا بقيمتـه بالرغم منهـم . والغزالى حين يؤكد اهمية هـذه العلوم لايفعل هذا لانه واقعى النزعـة نفعيها ، ولكنه لايستطيع أن يتنكر كلية لحياته فى الواقع ولحياة الناس ، ولا يستطيع أن يتنكر كليـة لتاريخه ، وهو الذى قضى جزءا كبـيرا من حياته فى دراسة تلك العلوم التى يعتبرها « تضييعا للعمر » . وبناء على هذا أرى أننا لسنا فى حاجة الى افتراض أن الغزالى كان ذا نزعة واقعية عندما أكد أهمية العلوم الدنيوية .

كما أننا لسنا فى حاجة الى تشبيهه بالبراجماسيين والى وصفه بالنفعية. ونتحقق من صحة هذا الرأى اذا نحن تمعنا مايقصده الغزالى من «العمل» . فالعمـل الذى يقصـده الغـزالى هـو « العمـل » الدينى الصـوفى . فهو يرى أن الناس كلهم « هلكى » الا العاملون . وهلكى هنا ذات معنى دينى أخروى . والعاملون هم العاملون للآخرة ، لا العاملون للدنيا . يقول الغزالى « العلم بلا عمل جنون ، والعمل بلا علم لايكون . اعلم أن كل علم لايبعدك اليوم عن المعاصى ، ولا يحملك على الطاعة ، ولن يبعدك غـدا من نار جهنم . فاذا لم تعمل بعلمك اليـوم ، ولم تدارك الايام الماضية تقول غدا يوم القيامة فارجعنـا نعمل صالحا غير الذى كنـا نعمل ، فيقال لك يا أحمق أنت من هنا تجىء . » (١) . ويقول فى موضع آخر « خلاصـة العلم أن تعلم الطاعة والعبادة ماهى » (٢) . وليست هذه النزعة الى تأكيد أهمية « العمل » غريبة على النظرة الدينية الصوفية . فلباب الصوفية هو هذا المبدأ ، مبدأ التوحيد بين العلم والعمل ، لكنهما علم وعمل من نوع خاص يتنافيان مع العلم والعمل الدنيويين . ولسـنا اذن فى حاجة الى تعليل اهتمام الغزالى بالعمل بنبوغه وسعة افقه ، وبأن التصوف لم يعمه عن ضروريات الحياة . فالغزالى بوصفه صوفيا لايستطيع أن يعمى كل العمى عن ضروريات الحيـاة حتى لو أراد . كمـا أن فى وضعه أفكاره التربوية لم يضع فى اعتباره أى عامل آخر عـدا تصوفه ، وكان يطبـق النظرة الصوفية باخلاص وأمانة عندما تحدث عن أهمية العمل . وأحسب أن براجماتيا يعيش فى أيامنا هذه مهما بلغ تهاونه فى تطبيق مبدئه ـ أحسب أنه لابد أن ينظر الى نزعة الغزالى نظرة الاستنكار والرفض .

وننتهى من هذه المناقشة بسؤال هام : ماهى التربية فى رأى الغزالى ؟ يقول الغزالى « **اعلم أنه ينبغى للسالك شيخ مرشد مرب ليخرج الاخلاق السوء منه بتربيته ويجعل مكانها خلقا حسنا . ومعنى التربية يشبه فعل الفلاح الذى يقلع الشوك ويخرج النباتات الاجنبية من بين الزرع ليحسن نباته ويكمل ريعه ...** » (٣) . **وأريد أولا أن نتنبه الى مافى هذا النص** من صبغة دينية صوفيـة . فالتربية التى يتحدث عنها الغزالى هنا هى

---

(١) « ايها الولد » . صفحة ١٢٤

(٢) نفس المصدر . صفحة ١٢٥

(٣) نفس المصدر . صفحة ١٢٨ ـ ١٢٩

التربية الصوفية ، هى التربية بالمعنى الصحيح فى رأى الغـزالى . وكل تربية سواها تكون باطلا ، وتكون « تضييعا للعمر » . الشىء الثانى الذى يجب أن يلتفت اليه أنتباهنا هو ذلك الشوك والنباتات الاجنبية التى على المربى أن يقتلعها . فهى العوامل الدنيوية والامور الارضية التى تفسـد نقاء النفس وصفاءها كما يفسـد الصـدأ المعدن النقى ، والتى تحول بين سالك طريق الصوفية وبين الوصول الى بغيته . ونلاحظ ثالثا أن عمل المربى هنـا يكاد يكون سلبيـا فحسب ، لانه لايفعل شيئـا الا ان ينقى « الزرع » من العوامل الاجنبية الضارة ، لكنه لايزرع .

والنقطة الاخيرة تدفعنـا الى التحدث عن رأى الغزالى ، فى الطبيعـة البشرية . اذا كان عمل المربى يتوقف على عملية التنقية ، فهل معنى ذلك أن جوهر النفس البشرية وفطرتها خيرة ؟ النص السالف يوحى لنا بهذه الفكرة ، وثمة آراء أخـرى للغزالى توحى بهـا ، آراء توحى بأن الفطرة البشرية خيرة بطبيعتها . خذ مثلا النص التالى عندما يتحدث الغـزالى عن ثانى المعانى التى يضعها للقلب « والثانى (أى المعنى الثانى) وهـو الذى نحن بصـدد بيانه هو الروح الانسـانى المتحمل لامانة الله المتحلى بالمعرفة ، المركوز فيه العلم بالفطرة ، الناطق بالتوحيد بقوله بلى ، فهـو أصل الآدمى ونهاية الكائنات فى عالم المعاد » (١) يبدو من هـذا النص أن الروح الانسانى مفطور على العلم (وهو رأى قال به أفلاطون) وأنه موحد بالله بطبيعتـه ومسلم . وعبارة بقوله بلى فى هذا النص تشـير الى آية قرآنيـة تقول « واذ أخـذ ربك من بنى آدم من ظهـورهم ذريتهـم ، وأشهدهم على أنفسهم : ألست بربكم ، قالوا بلى شهدنا ، أن تقولوا يوم القيامة انا كنا عن هذا غافلين ، أو تقولوا انما أشرك آباؤنا من قبل وكنـا ذرية من بعدهم ، افتهلكنا بما فعل المبطلون . وكذلك نفصل الآيات ولعلهم يرجعون» . ويسمى الصوفية هذه الآية « بآية العهد » ، اذ يرون أن الله أخذ على بنى آدم وهم مازالوا فى ظهر أبيهم آدم أن يوحدوا به ، اى أن يكونوا مسلمين . والغزالى يذهب فى النص الى هذا الرأى . لكن هنـاك نصوص أخرى تخالف هذا المعنى . يقول الغزالى « ... اذ رأيت صبيان النصارى لايكون لهم نشو الا على التنصر وصبيان اليهود لانشو لهـم الا على التهود وصبيان الاسلام لانشو لهم الا على الاسلام ، وسمعت الحديث المروى عن رسول الله صلى الله عليه وسلم حيث قال : كل مولود يولد على فطرة ، فأبواه يهودانه وينصرانه ويمجسانه » (٢) . فى هـذا النص يبدو أن التربية هى التى لها الدور الكامل فى توجيه حياة الانسان وجهة معينة . ويتأكد هـذا المعنى بنص آخر هو : « اعلم أن جوهر الانسان فى أصل الفطرة خلق خاليا ساذجا لاخبر معه عن عوالم الله تعالى والعوالم كثيرة لايحصيها الا الله تعالى ... » (٣) . ولا تفسير لهذا الاضطراب الا أن الغزالى لم يتعمق دراسة النفس البشرية ، ولم يكن فى وسعه فى ذلك العصر أن يتعمقها ، فجاءت أقواله فى هذا الصدد كأقوال معاصريه مضطربة

---

(١) « معـارج القدس فى مدارج معرفة النفس » ؛ صفحة ١٣ ـ ١٤

(٢) « المنقذ من الضلال » ، صفحة ٩ ـ ١٠

(٣) نفس المصدر ، صفحة ٤٠

مختلطة لاتصلح أساسا لنظرية تربوية سليمة . الا أن المشترك بين هـذه النصوص هو أن النفس البشرية ليست شريرة بطبيعتها ، وانهـا خيرة سواء كانت مفطورة على بعض المعرفة أم كانت خاليـة ساذجة . كل مافى الامر أن النفس تعرض لها حالات فى حياتها الدنيا تجعلها اما نفسا مطمئنة متجهة نحو الصواب ، أو نفسا لوامة مترجحة بين دواعى الخير أو الشر ، أو نفسا أمارة بالسوء منسلخة تماماً عن الفضائل الانسانية (١) وأظن أننا بهذا العرض لفكرة الغزالى عن الطبيعة البشرية نستطيع أن نفهـم كيف تكون مهمة المربى كمهمة الفلاح يقلع الشوك ويخرج النباتات الاجنبية .

لكن عجز الغزالى ومفكرى عصره عن أن يعللوا هـذه الحـالات التى تعرض للنفس وترجحهم بين الجبر والاختيـار ، وردهم ماقد يكـون فى النفس من صفات سيئة الى قوى غيبيـة كالشيطان ـ كل هذا يورط الغزالى فى أخطاء وتناقضات عندما يفصل القول فى نظريتـه التربوية ، وعندما يكون بصدد طرق التربية ، حيث المجال التطبيقى الذى يظهـر فيـه ما كان خافيـا فى النظرية من عيوب وتناقضـات . يقول الغزالى « ... وليس غرضـنا ذكر دواء كل مرض ، فان ذلك سيأتى فى بقيـة الكتب ، وانما غرضنا التنبيه على أن الطريق الكلى فيـه سلوك مسلك المضادة لكل ماتهواه النفس وتميل اليه » (٢) . وتعلق الاستاذة فتحيـة سليمان على هـذا النص بقولها « اى أن مجمل ماينصح به الغـزالى فى تهذيب السـلوك هو قمـع الرغبات ، وكبت الأهواء والعمل على اتيـان عكسها تماما ، وهذا لايتفق مع رأى الغزالى السابق بأن النزعات الفطرية لايمكن قمعها أو كبتها بالكلية ، لكن يمكن تهذيبها وتعديلها وتكييفها (٣) لكن المؤلفة لاتقدم تفسيرا لعدم الاتفاق القائم بين آراء الغزالى. والحقيقة ان عدم الاتفاق والتناقض فى وجهة النظر الى النفس البشرية مبثوث فى كتابات المسلمين جميعـا ، ولا يد للغزالى فيـه . فبالرغم من أن الاسلام يخالف المسيحية باستبعاده فكرة « الخطيئة الاصليـة » ، الا أنه يتفق مع المسيحية فى أن هذه الدنيا عارضة وأنها شر بالنسبة للحياة الأخروية. وهذا شىء طبيعى فى كل الاديان ، اذ تنظر الى الانسان نظرة الحـذر ، فهو فى نظرها محدود قاصر التفكير لايستطيع أن يدبر مصيره بنفسـه ، بالاضافة الى أن فى العالم قوى شريرة متمثلة فى ابليس وجنوده ، وأعراض وزينات وعوامل تنحرف بالانسان عن الطريق الصواب . هذه هى وجهة النـظر الدينيـة ، لافارق فيهـا بين دين ودين على تفـاوت بين الاديان فى تأكيدها . فالتناقض الذى نجده فى نظـرة الغزالى الى موقف التربية من الانسان يرجع أصلا الى ثنائية موجودة فى وجهة النظر الدينية بحكم طبيعتها .

والذى أحب أن أختتم به هذا البحث هو أن نظرية الغزالى فى التربية نظرية دينية صوفية فى لبابها ، يتضح هذا اذا نظرنا الى فلسفته التربوية

---

(١) معارج القدس فى مدارج معرفة النفس ، صفحة ١٢

(٢) « احياء علوم الدين » ، ج ٣ ، ص ٥٣ نقلا عن كتاب « المذهب التربوى عند الغزالى » صفحة ٥٧

(٣) نفس المصدر السابق . صفحة ٥٧ ـ ٥٨

فى ضوء فلسفته ككل ، فى ضوء وضعه فى تاريخ الفكر الاسلامى ، وحياته، ونظرياته فى المعرفة والنفس ، وموقفه من الطبيعة البشرية . وكل دراسة لتربية الغزالى بمعزل عن هذه النواحى تورطنا فىأخطاء وتفسيرات لاسند لها ، ومقارنات تشوه فلسفته وتسىء فهمها . ثم ان هذه النظرة التى تعزل تربية الغزالى عن موقفه الفكرى تؤدى الى مبالغة فى تقدير آرائه وفى رأيى أنه ليست لآراء الغزالى فى التربية الا قيمة تاريخية ، بوصفه أحد ممثلى العقلية الاسلامية . أما فيما عدا ذلك ، فلا أحسبنا نستطيع فى حياتنا المعاصرة أن نرتضى أو أن نطبق منهجه التربوى أو طريقته فى التعليم . فهى نظرية قدوضعت لعصر معينولأبناء تاريخ معين قد انتهى. لقد أصبحت دراسة العلوم الدنيوية « فرض عين » بعد أن كانت « فرض كفاية » ، والعكس صحيح بالنسبة للعلوم الدينية . كما اننا استبدلنا بطرق التعليم القديمة المضطربة طرق تعليم جديدة مبنية على دراسة منظمة للنفس البشرية وللمجتمع الانسانى . فمن منا يمكنه أن يستبعد طريقة مبنية على أحدث نتائج العلم ليحل محلها طريقة قائمة على نظرة مغلوطة للانسان ، وهى نظرة قوامها التأمل الميتافيزيقى والتخمين ؟

وانى لتصيبنى الدهشة غاية الدهشة عندما أجد الغزالى يقارن فى تربيته بروسو وبستالوتزى . تقول الاستاذة فتحية سليمان فى ختام كتابها عن تربية الغزالى « وعلى العموم يعتبر الغزالى من الفلاسفةالذين وضعوا نظاما تربويا شاملا ، واضح الاهداف محدد الوسائل ، والذين تكلموا فى نواح عديدة متصلة بتربية النشء بوضوح ، ووفق فكرة معينة لايصعب فهمها أو تحديدها . واذا قورن بمن كتب فى هذه النواحى من المربين الغربيين ، فانه يوازى أعظمهم وأشهرهم كأفلاطون ، وروسو ، بل انه يمتاز على هذين المربين لانه استمد آراءه من واقع الحياة ، ومن خبرته هو ، بينما كتب هؤلاء عن التربية كتابة نظرية بحتة » (١) . أما ان الغزالى كان واضح الاهداف ، فهذا صحيح وان كنا نناقضه الآن فى أهدافنا التربوية . وأما انه كان محدد الوسائل ، فهذا غير صحيح باعتراف الاستاذة نفسها فى موضع آخر من كتابها . تقول « لم يضع الغزالى طريقة محددة للتدريس فى كتاباته عن التربية الا فى حالة تدريس الدين » (٢) . أما انه يوازى أفلاطون ورسو عظمة ، فهو رأى لايحتاج الى تفنيد كثير . المعروف أن أى نظرية فى التربية تتكون من قسمين : قسم هو بمثابة المبادىء النظرية الفلسفية التى يقررها الفيلسوف باعتبارها أصدق المبادىء فى نظره ، وقسم ثان هو عبارة عن مجموعة من النتائج التى تترتب على هذه المبادىء ، والتى تتعلق بما يجب أن تكون التربية عليه فى ضوء المبادىء التى سبق تقريرها . وقد كان الجانب النظرى تأمليا ميتافيزيقيا فى النظريات التربوية القديمة ، وأصبح الآن يستمد من العلم ومن أهداف المجتمع . والغزالى من الناحية النظرية ليس أقل ضلالا من أفلاطون ، وبالطبع أقل عظمة من روسو ابن القرن الثامن عشر وأب الثورة الفرنسية . أما من ناحية الجانب الذى يتعلق بما يجب

---

(١) نفس المصدر ٧١

(٢) نفس المصدر ، ص ٣١ .

أن يكون ، فان النقاط التى يمكن على أساسها تفضيل أفلاطون كثيرة ، لعل أهمها أنه كان يضع نظرية تربوية لتربية أفراد مدينة بأجمعها ، أما الغزالى فكان يضع تربية لاتصلح الا فى حالة أفراد قلائل خرجوا عن نطاق المدينة الارضية . ولا أدرى ماهو واقع الحياة الذى استمد منه الغزالى نظريته كما تزعم الاستاذة ، وامتاز بهذا على أفلاطون وروسو . لعلها تقصد بواقع الحياة خبرة الغزالى الشخصية . لكن السؤال هو : هل تصلح خبرة الغزالى الشخصية أن تكون أساسا لنظرية تربوية سليمة ؟ تلك هى المشكلة كما يقول شكسبير .

أرقام تتكلم

مقارنات فى تعليم الدول

مرحلة التعليم قبل الابتدائى

مرحلة التعليم قبل الابتدائى من المراحل الهامة فى تكوين الطفل عقليا ونفسيا وجسميا واجتماعيا ـ وهى بحق مرحلة أساس تكوين شخصية الطفل ولها تأثير كبير فى مراحل نموه المختلفة ـ مما دعا كثيرا من الدول المتقدمة الى أن تولى هذه المرحلة عنايتها واعداد دور الحضانة اللازمة لذلك ـ حتى تنمو شخصية الطفل نموا متكاملا .

ونجد أن هناك تباينا كبيرا بين الدول المختلفة فى النسب المئوية لعدد التلاميذ بالمرحلة قبل الابتدائى بالنسبة لمجموع التلاميذ بمراحل التعليم المختلفة ـ فنجد أن هذه النسب كما يلى : ـ

١ ـ ٢٥ ٪ فى (لبنان)

٢ ـ من ١٥ ٪ ـ ٢٠ ٪ فى (بلجيكا ـ المانيا الديموقراطية ـ اسرائيل ـ فرنسا)

٣ ـ من ١٠ ٪ ـ ١٥ ٪ فى (ايطاليا ـ هولاندا)

٤ ـ من ٥ ٪ ـ الى ١٠ ٪ فى (الجزائر ـ روسيا)

٥ ـ من ١ ٪ ـ ٥ ٪ فى (اندونيسيا ـ الاردن ـ الصين ـ اليابان ـ كندا ـ اليونان ـ الكويت ـ استراليا)

٦ ـ من ٢ر ٪ ـ ١ ٪ فى (ايران ـ بريطانيا ـ الهند ـ مصر)

من المقارنات السابقة نجد أن أقل نسبة مئوية لعدد الاطفال بالمرحلة قبل الابتدائى بالنسبة لمجموع التلاميذ بالمراحل المختلفة هى فى مصر وتساوى ٢ر ٪

لذا يجب العمل على نشر الوعى التربوى بين الاهالى حتى يقبلوا على هذا النوع من التعليم الهام وذلك بتشجيع النقابات والهيئات والجمعيات والشركات على نشر دور الحضانة المعدة اعدادا تربويا سليما لاستقبال الاطفال دون السادسة ـ بأجور زهيدة لا ترهق أولياء الامور ـ وخاصة أبناء المدرسات اللاتى يقمن بتربية النشء ـ وكذلك أبناء جميع السيدات العاملات حتى يقبلن على عملهن بروح معنوية عالية ـ وبذلك يزداد الانتاج فى جميع الميادين التى يعملن فيها مما يؤدى الى رفع مستوى المعيشة لجميع أفراد الشعب .

والحقيقة أن وزارة التربية والتعليم لا تستطيع أن تتحمل نفقات

هذا النوع من التعليم ولا يجوز لها أن تتحمله قبل اســـتيعاب جميع الملزمين أولا ــ لذا يجب اشتراك الهيئات المختلفة مع أفراد الشعب لنشر دور الحضانة اللازمة لبناء جيل قوى يعتمد عليه فى نهضتنا الصــناعية الزراعية العلمية .

سعة دور الحضانة فى البلدان المختلفة : ــ

السعة عبارة عن متوســـط عدد الاطفال المقيــدين فى كل دار من دور الحضانة ــ فنجد أن هناك تباينا كبيرا بين البلدان المختلفة .

١ ــ السعة من (٢٥ ــ ٥٠) اليونان ٣٩ ــ المانيا الديمقراطية ٤٥ ــ استراليا ٤٧ ــ بريطانيا ٤٩

٢ ــ السعة من (٥٠ ــ ١٠٠) روسيا ٥٥ ــ ايطاليا ٦٩ ــ مصر ٦٩ ــ هولاندا ٩٢ .

٣ ــ السعة من(١٠٠ ــ ٢٠٠) اليابان١٠٨ ــ الصين١١٨ ــ الكويت١٨٨

٤ ــ السعة من (٢٠٠ ــ ٣٠٠) فرنسا ٢٥٦ ــ الجزائر ٢٦٠

٥ ــ السعة ٦٤٢ فى الاردن

من البيانات السابقة نجد أن متوسط عدد الاطفال فى الدور الواحدة للحضانة كبير جدا فى الاردن مما يعوق القيام بحاسة التكوين والانشــاء للاطفال على أسس تربوية سليمة ــ أما بالنسبة للسعة فى مصر فهى مناسبة الى حد ما ، وان كنا نفضل أن ننظر الى هذه البيانات بحــذر شديد اذ أن السعة ترتبط بعوامل أخرى كثيرة كعدد الحجرات وكميات اللعب واعداد المربيات وما الى ذلك .

متوسط نصيب المدرس من أطفال دور الحضانة : ــ

١ ــ متوسط نصيب المدرس من الاطفال = ١٢ فى روسيا

٢ ــ متوسط نصيب المدرس من الاطفال = ١٨ فى المانيا الديمقراطية

٣ ــ متوسط نصيب المدرس (٢٠ ــ ٣٠) = ٢٢ بالكويت ــ بريطانيا ٢٣ ــ استراليا ٢٦ ــ اليونان ٢٧

٤ ــ متوسط نصيب المدرس (٣٠ ــ ٤٠) = ٣٠ بمصر ــ هولاندا ٣٤ ــ ايطاليا ٣٧ ــ الصين ٣٧

ومن الواضح انه كلما كان متوسط نصيب المدرس من الاطفال كبيرا كلما قل نصيب الطفل من عناية واهتمام المدرس (كما هو الحادث فى مصر وهولاندا وايطاليا والصين)

نوع المدرس (ذكر أم أنثى) : مدرس دور الحضانة فى أغلب دول العالم العالم من الاناث ــ ١٠٠ ٪ من المدرسين اناثا فى كل من البلدان الآتية : (بريطانيا ــ هولاندا ــ ايطاليا ــ الكويت)

وفى مصر ٩٧٫٥ ٪ اناثا ــ والصين ٩٤ ٪ اناثا ــ واليابان ٩١ ٪ اناثا

نوع الطفل (ذكر أم أنثى) : نجد أن حوالى ٥٠ ٪ من الاطفال أناثا فى أغلب دول العالم أما فى مصر فنجد أن نسبة الاناث ٣٧٫٦ ٪ فقط وهى نسبة صغيرة لما يجب أن تكون عليه وهى ٥٠ ٪ لان اعداد الفتــاة هو اعداد للامة كلها ــ فنجد أن النســبة تنحصر بين ٤٥ ٪ ــ ٥٠ ٪ فى ايطاليا ٥٠٫٤ ٪ ــ فرنسا ٤٩٫٤ ٪ ــ هولاندا ٤٩ ٪ ــ اليابان ٤٨٫٥ ٪ ــ كندا ٤٨٫٤ ٪ اليابان ٤٧٫٥ ٪ ــ الكويت ٤٧ ٪ ــ الاردن ٤٥ ٪ ــ أما فى الصين فالنسبة ٤٣٫١ ٪)

مصطفى عفيفى — **(دكتور مختار حمزة)**

قسم البحوث — **مدير الاحصاء**

---

(١) اعداد الاستاذ مصطفى عفيفى ــ ادارة الاحصاء بالوزارة التنفيذية .

تقرير عن التعليم فى ايطاليا (١)

مقدمـــة : ـ

تعتبر ايطاليا فى مقدمة الدول الاوروبية التى واجهت مشاكل لا حد لها ، فى مقاومة الجهل ، ونشر التعليم بين سكانها . ويرجـع ذلك الى تكوينها الجغرافى ووضعها التاريخى . فان ايطاليا كانت حتى سـنة ١٨٧١ ، تتكون من عدة مقاطعات لا رابط بينها سوى وحدة اللغةوالدين . وكان حكام هذه المقاطعات يتفاوتون فى اهتمامهم بالنواحى التعليمية فى مقاطعاتهم ، تبعـا لمقدار تحكمهم وانتشار نفوذهم ، وتبعا لحبهم للاثراء على حساب سكان المناطق التى يحكمونها .

ولما تم لايطاليا اتحادها ، وأعلنت روما عاصمة للدولة الجديدة فى يوليو سنة ١٨٧١ ، ورثت الحكومة الموحدة تركة مثقـــلة بالاعباء ، وذلك فى مجالين يعتبران من أهم المجالات الحيوية بالنسبة لحيـــاة الشعوب ، ألا وهما : ـ

١ ـ المواصلات

٢ ـ التعليم

وكانت مشكلة التعليم هى أدق المشكلتين وأصعبهما حلا . فهنـاك مقاطعات كانت نسبة التعليم فيها عالية ، بينما تجاورها مقاطعات أخرى يكاد ينعدم فيها التعليم كلية . وفى أيامنا هذه وبالرغم من مرور حوالى التسعين عاما على اتحاد ايطاليا ، فان هذه المشاكل ما زالت هى الشغل الشاغل لوزارة المعارف العمومية . اذ أن سن القوانين التعليمية يجابه دائما بتفاوت امكانيات المقاطعات « المديريات حاليـــا » أو « المنـــاطق التعليمية » ، فى تنفيذ هذه القوانين . وللدلالة على ذلك ، نقول أن التعليم الاجبارى فى ثلثى المناطق التعليمية الايطالية ، يوجب الحصول على شهادة اتمام الدراسة الابتدائية ، اى موالاة الدراسة لمدة خمس سنوات من سن السادسة . بينما التعليم الاجبارى فى الثلث الباقى من المناطق ، يوجب الحصول على شهادة اتمام التعليم الاعدادى للتوجيـــه المهنى ، ومدة الدراسة للحصول عليها ثلاث سنوات بعد الحصول على شـــهادة اتمام الدراسة الابتدائية . أى أن سن الوفاء بالالتزام الدراسى تكون فى بعض المناطق سن الحادية عشرة ، وفى مناطق أخرى أربعة عشر سنة .

وبالرغم من هذه المشاكل المتعددة الاطراف ، فقد وضعت الحكومات الايطالية بصفة عامة سياسة بعيدة المدى ، للنهوض بالنواحى التعليمية فى الدولة ، واعتبرتها مختلف الحكومات قضية وطنية يجب الابتعاد بها عن مجال اختلاف المذاهب والعقائد السياسية . وبهذا وحده استطاعت

---

(١) هذا التقـــرير اعده مكتب المستشار الثقافى للجمهورية العربية المتحدة بروما فى نوفمبر سنة ١٦٥٩

ايطاليا أن تحصل على نتائج سريعة ــ نسبيا ــ فى مجال تقدم التعليم بها. ويبين الجدول التالى ، كيف أن ايطاليا استطاعت خلال الخمسين سنة التى أعقبت اعلان اتحادها ، أن تقفز بالتعليم فيها الى نسبة لم تصل لها كل من انجلترا وفرنسا فى نفس الفترة ، وهما الدولتان ذاتا التاريخ السياسى الطويل فى الاتحاد والاستقلال .

نسبة انتشار التعليم فى ايطاليا وفرنسا وانجلترا

من عام ١٨٧١ الى ١٩٢١

	عام ١٨٧١			عام ١٩٢١		
	ذكور	أناث	المجموع	ذكور	أناث	المجموع
ايطاليا	٣٨ر١	٢٤ر٣	٣١ر٢	٧٥ر٢	٦٩ر١	٧٢ر٢
فرنسا	٧١ر٩	٦٥ر٣	٦٨ر٦	٩١ر٨	٨٩ر٨	٩٠ر٨
انجلترا	٢٧ر٣	٦٧ر٢	٧٢ر٣	٩٩ر٢	٩٩ر ــ	٩٩ر١

وكان هــذا التطور السريع بنسبة التعليم فى ايطاليا نتيجة للتوسع فى الابنية المدرسية وسياسة تخريج المدرسين اللازمين لهذه المدارس ، مع نشر الفصول الدراسية فى القرى ، حتى الصغير منهــا . وفى عام ١٨٧٧ صدر أول قانون للتعليم الاجبارى فى ايطاليا ، حتى سن الحادية عشرة ، الا انه لم يطبق الا بعد حوالى ٣٠ سنة ، وذلك لنقص الامكانيات أولا ، وسلطة الاقطاعيين التى كان دائما من مصلحتهم عدم نشر التعليم.

وفى عام ١٩٠٤ ابتدأ الاهتمام بمكافحة الامية بين الكبار الذين فارقوا سن الالزام ، وهو الحادية عشرة ، فأنشىء لذلك ٣٤٥٠ فصــلا مسائيا لمكافحة الامية ، زيد حتى وصل الى ٥٤٥٠ فى سنة ١٩٥٦ . وبعد حرب التحرير الامريكية ، زاد الاهتمام بتعليم الكبار فى ايطاليا، نتيجة لاشتراط السلطات الامريكية وجوب اجتياز الراغبين فى الهجرة اليها امتحانا فى القراءة والكتابة ، الا أن هذا الاهتمــام لم ينظم الا عام ١٩١٩ ، أنشئت أول هيئة فى ايطاليا لمكافحة الامية بين الكبار ، وافتتحت حوالى الـ ٨٠٠ مدرسة ليلية لمكافحة الامية ، وعولجت فى هذه المدارس والفصول مشكلة الكتب التى تدرس لهم ، وهل يكتفى بالكتب التى تدرس للاطفال مثلا ؟ ولكن الهيئات المشرفة على هذه المدارس رأت من الناحية الاجتماعيــة والنفسية وجوب طبع كتب جديدة لهؤلاء الكبار ، تعالج فيها مشــكلاتهم الاجتماعية كل حسب طبيعة تخصصهم . وبهذا وحده نجحت مدارس مكافحة الامية فى ايطاليا وأتت بأحسن النتائج فى هــذا المضمار حتى ذلك الحين .

وعندما استولى الفاشيست على الحكم فى ايطاليا فى عام ١٩٢١ ، تولت منظماته مكافحة الامية بين الكبار ، بعد حل الهيئات والمدارس التى كانت تتولى ذلك سابقا . ونجح الفاشيست فى مقاومة موجة الجهل فى ايطاليا ، حتى أن نسبة الاميين بها هبطت خلال عشرين ســنة (من ١٩٢١ الى

١٩٤١) من ٢٧٫٨ ٪ الى ١٤ ٪ . ويدل هذا على مقدار الجهد الذى بذل فى هذا السبيل .

وبعد الحرب العالمية الثانية ، بدأت الحكومة الايطالية — ولاول مرة — ترصد فى ميزانية وزارة المعارف العمومية اعتمادات لمكافحة الامية بين الكبار ، وكان ذلك عام ١٩٤٦ ، حين أنشأت لذلك مدارس شعبية تتولى التوجيه المهنى للكبار ، كل حسب الصناعة المنتشرة فى منطقة سكنهم . وتأمل السلطات الايطالية خلال العشر سنوات القادمة حتى تعداد سنة ١٩٧١ أن تكون قد قضت على الامية بصفة نهائية ، سواء بين الكبار « ذكور وأناث » ، أم بين الصغار فى سن الالزام حتى سن الرابعة عشرة ، فى جميع مناطق ايطاليا الشمالية منها والجنوبية .

القسم الاول :

أولا : نسبة انتشار التعليم فى ايطاليا منذ عام ١٨٦٦ : —

فيما يلى احصاء عن انتشار التعليم فى ايطاليا خلال التسعين سنة الماضية علما بأن هذه النسبة مأخوذة طبقا لتعداد السكان فوق سن الالزام ، أى لعدد السكان فوق سن السادسة : —

السنة	نسبة المتعلمين	ملاحظات
١٨٦٦	٢٥ ٪	
١٨٧١	٣١٫٢ ٪	هذه السنة هى التى تم فيها اتحاد ايطاليا
١٩٠١	٥٢ ٪	
١٩٢١	٧٢٫٢ ٪	
١٩٣١	٧٩ ٪	
١٩٤١	٨٦ ٪	
١٩٥١	٨٧٫١ ٪	هذه السنوات الست هى سنى الحرب وما بعدها
١٩٥٧	٨٩٫٨ ٪	

ملحوظة : ويلاحظ أن نسبة المتعطلين تتدرج فى الزيادة من الاقاليم الجنوبية نحو الشمالية ، كما يلى : —

— تبلغ نسبة المتعلمين فى الاقاليم الجنوبية من شبه الجزيرة الايطالية ومناطق وسط صقلية أقل من ٧٠ ٪

— تبلغ نسبة المتعلمين فى المنطقة الواقعة بين الاقليم السابق ، حتى الحدود الجنوبية لاقليم روما وبقية مناطق صقلية الساحلية وجنوبى جزيرة سردينيا بين ٧٠ و ٨٠ ٪

— تبلغ نسبة المتعلمين فى المنطقة من الحدود الجنوبية لاقليم روما (فيما عدا منطقة روما نفسها) حتى الحدود الشمالية لاقليم توسكانى (فلورانسا) بين ٨٠ و ٩٠ ٪

— تبلغ نسبة المتعلمين فى المنطقة من شمالى أقليم توسكانى حتى الخط

الذى يربط بين مدن بيزا وبولونيا ، وينتهى عند البندقيــة وتريستا ، وكذا منطقة مدينة روما بين ٩٠ و ٩٥ ٪

ــ تبلغ نسبة المتعلمين فى المنطقة شمالى الخط سالف الذكر ، حتى حدود ايطاليا الشمالية أكثر من ٩٥ ٪

وهذه النسبة توضح الى حد ما الصعوبات التى تلاقيها وزارة المعارف العمومية الايطالية فى نشر التعليم ، كما سبق توضيحه فى مقدمة التقرير

ثانيا : المنصرف على التعليم فى ايطاليا ، بالنسبة لميزانيتها العامة : ــ

نذكر فيما يلى النسبة المئويةلميزانية وزارة المعارف العمومية، بالنسبة للميزانية العامة لايطاليا ــ فى العشر سنوات الماضية : ــ

كانت نسبة ميزانية وزارة المعارف فى السنة المالية ٤٧ ــ ١٩٤٨ ... ٦ر٤٠ ٪ .

كانت نسبة ميزانية وزارة المعارف فى السنة المالية ٤٨ ــ ١٩٤٩ ... ٨ر٢٥ ٪ .

كانت نسبة ميزانية وزارة المعارف فى السنة المالية ٤٩ ــ ١٩٥٠ ... ٩ر٧٦ ٪ .

كانت نسبة ميزانية وزارة المعارف فى السنة المالية ٥٠ ــ ١٩٥١ ... ٩ر٥٣ ٪ .

كانت نسبة ميزانية وزارة المعارف فى السنة المالية ٥١ ــ ١٩٥٢ ... ٩ر٩٧ ٪ .

كانت نسبة ميزانية وزارة المعارف فى السنة المالية ٥٢ ــ ــ ١٩٥٣ ... ٩ر٩٧ ٪ .

كانت نسبة ميزانية وزارة المعارف فى السنة المالية ٥٣ ــ ١٩٥٤ ... ١٠ر٨٦ ٪ .

كانت نسبة ميزانية وزارة المعارف فى السنة المالية ٥٤ ــ ١٩٥٥ ... ١١ر٠٥ ٪ .

كانت نسبة ميزانية وزارة المعارف فى السنة المالية ٥٥ ــ ١٩٥٦ ... ١١ر٤٩ ٪ .

كانت نسبة ميزانية وزارة المعارف فى السنة المالية ٥٦ ــ ١٩٥٧ ... ١٢ ٪ .

ويلاحظ فى هذا ما يلى : ــ

ــ ان النسبة المخصصة لوزارة المعارف فى الميزانية العامة تزداد سنويا، ويرجع هذا الى سببين :

الاول : الزيادة فى نسبة السكان ، ويزيد تبعا لها نسبة الاطفال الذين يدخلون ضمن نطاق التعليم الاجبــارى ، فتزداد بهم التبعات الملقاة على وزارة المعارف .

الثانى : المشروع الواسع النطاق الذى بدأت وزارة المعارف العمومية العمومية فى تطبيقه تدريجيا وهو جعل الحد الاقصى لسن التعليم الاجبارى ١٤ سنة بدلا من الاكتفاء بسن ١١ سنة . بمعنى أن تكون مرتبة نهاية التعليم الاجبارى الحصول على شهادة اتمام الدراسة الاعدادية أو ما يعادلها من شادات التعليم المهنى (صناعى ، زراعى ، تجارى) .

ــ تعتبر ميزانية وزارة المعارف الايطالية ، من حيث جملة الاعتماد ، ثالث وزارة ايطالية .

ــ لاتدخل ضمن ميزانية وزارة المعارف الايطالية الاعتمادات المخصصة فى ميزانية وزارة الشئون الاجتماعية ، لمدارس محو الامية بين البالغين .

ــ هناك اعتمادات أخرى مخصصة فى ميزانيات بعض الحكومات المحلية « كحكومة صقلية المحلية ، وحكومة سردينيا المحلية » والبلديات ، تصرف كلها على شئون التعليم ، ولم يرد ذكرها ضمن ميزانية وزارة المعارف المنوه عنها فى الاحصاء السابق .

ثالثا : التعليم الحر فى ايطاليا : ــ

يلاحظ ما يلى عن هذا النوع من التعليم فى ايطاليا : ــ

١ ــ ينص دستور انشاء الجمهورية الايطالية فى المادة ٣٣ ، على أن الفنون والعلوم تتمتع بكامل الحرية . وأن الهيئات أو الافراد لهم الحق فى انشاء وادارة المعاهد والمدارس لاى نوع من التعليم دون معاونة واشراف الحكومة ، الا فيما يختص بأمن الدولة ومقوماتها الدينية والوطنية

٢ ــ طبقا لهذا النص فى الدستور الايطالى ، فانه لا توجد فى ايطاليا مدارس حرة معانة بالمعنى المفهوم فى الجمهورية العربية المتحدة ، فالمدارس الحرة فى ايطاليا تتكون ميزانيتها من مجموع رسوم الالتحاق التى تفرضها على طلابها . كما ان الحكومة لا تتدخل من ناحيتها فى شئون هذه المدارس ، سواء بالنسبة لتعديل الرسوم (بالزيادة أو النقص) المفروضة على طلابها ، أو بالنسبة لطريقة وبرنامج التعليم بها ، الا اذا طلبت المدارس بنفسها نوعا من الاشراف الحكومى ، للاعتراف بالشهادات التى تمنحها . وحتى فى هذه الحالة فان الحكومة لا تلتزم بدفع أية اعانة أو ما شابه للمدارس .

٣ ــ الا أن السلطات الحكومية ــ وزارة المعارف ــ تقدم أحيانا اعانات لبعض أنواع من المدارس الاهلية التى تقوم بنوع خاص من التعليم ــ كمعاهد الصم والبكم والعميان ــ وكذا معاهد اعداد مدرسات الامومة (التطريز والخياطة والتمريض .. الخ)

٤ ــ كما أن السلطات الحكومية ــ كوزارة الاشغال العامة ــ تقدم اعانات لبعض المعاهد الخاصة والجمعيات التى تعنى بانشاء برامج خاصة للتخصص والخبرة ، وكوزارة الشئون الاجتماعية التى تقدم اعانات لبعض المعاهد الاهلية التى تعنى بشئن تعليم الاميين من الكبار .

٥ ــ مما سبق يتضح أن الميزانية الايطالية تخلو من أى بند للتعليم الحر ، سواء لاعانته أو للتدخل فى شئونه .

٦ ـ وبالرغم من هذا فان عدد فصول المدارس الحرة ، وصل فى السنة الدراسية ٥٧ ـ ١٩٥٨ الى نسبة ثلاثة فصول الى كل عشرة فصول اميرية . ويدل هذا على انتشار المدارس الخاصة ، حتى وهى تفرض رسوما كبيرة على طلابها ، فى الوقت الذى يتمتع فيه جميع طلبة المدارس الاميرية ، سواء الابتدائية منها أو الاعدادية أو الثانوية بالتعليم المجان .

جدول رقم ١ : يبين عدد المدارس والمعاهد فى درجات التعليم المختلفة، المقيدين فيها ، وذلك خلال العامين الدراسيين ٥٥ ـ ٥٦ ، ٥٦ ـ ١٩٥٧:

ملحوظة : هذا الاحصاء عن المدارس الحكومية والحرة والخاصة .

جدول رقم ٢ : احصاء عن عدد الكليات وطلبتها بالجامعات الايطالية :

اسم الكلية	عدد الكليات	عدد الطلبة
كليات علمية		
كلية العلوم الرياضية والطبيعية	٢٢	٣٠ر٦٧٣
كلية الصيدلة	٢٢	٩ر٨٤٨
كليات الكيمياء الصناعية	١	٥٩٣
كليات الطب والجراحة	٢١	٣٠ر٠٣٥
كليات فنية عملية		
كلية الهندسة	١٣	١٦ر٣٩٧
كليات العمارة	٧	٤ر١٥٦
كليات الزراعة	١٣	٣ر٨٠٢
كليات الطب البطوى	١١	١ر٨٢٨
كليات قانون واقتصاد واجتماع		
كليات حقوق	٢٦	٤٤ر٣٤٢
كليات العلوم السياسية	٥	٢ر٣٨٦
كليات التجارة والاقتصاد	١٨	٣١ر٣٢٥
كليات الاحصاء والتعداد	١	٤١١
معاهد القانون البحرى	١	٤٨١
كليات أدبية		
كليات الآداب والفلسفة	١٧	١٨ر٨٣١
معاهد التربية الفنية	١٣	١٣ر٨٥٤
معاهد الدراسات الشرقية	١	٢ر٧٠٢
المجموع	١٩٢	٢١١ر٥٦٤

جدول رقم ٣ : عدد الحاصلين على درجات أوشهادات علمية ، حسب آخر احصاء لعام١٩٥٦ ، بين الشعب الايطالى فوق سن السادسة :

عـــــدد	ذكور	أناث	مجموع	بنسبة ٪
مواطنون يعرفون القراءة والكتابة فقط	٣ر٨٥١ر٠٠٤	٤ر١٣٢ر٦٢٠	٧ر٩٨٣ر٦٢٤	١٨ر٦ ٪
مواطنون حاصلون على شهادة اتمام الدراسة الابتدائية أو ما يعادلها	١٢ر٥٢١ر١٥٢	١٣ر١٢٢ر١١٢	٢٥ر٦٤٣ر٢٦٤	٩٥ر٦ ٪
مواطنون حاصلون على شهادةاتمام الدراسة الاعدادية أو ما يعادلها	١ر٢٦٢ر٢٤٢	١ر١٦١ر٢٣٢	٢ر٧٨٣ر٤٧٤	٦ر٤ ٪
مواطنون حاصلون على شهادة اتمام الدراسة الثانوية القسمين العلمى والادبى	٣٦٥ر٦٠٣	١١٦ر٥٢٠	٤٨٢ر١٢٣	١ر١ ٪
مواطنون حاصلون على دبلوم معاهد التربية الابتدائية	١٦٢ر٨٢٩	٥٤٩ر٣١٤	٧١٢ر١٤٣	١ر٧ ٪
مواطنون حاصلون على شهادة اتمام الدراسة الثانوية الفنية أو التحضـــيرية للفنون الجميلة	٤٣٥ر٤٧٨	١٣٢ر٩٨٧	٥٦٨ر٣٧٥	١ر٣ ٪
مواطنون حاصلون على شـــهادات اقصى معادلة لاتمام الدراسة الثانوية العامة	٣ر٨٨٥	٢ر٩١٤	٦ر٧٩٩	٠ر٠١ ٪
مواطنون حاصلون على درجات جامعية	٣٩٣ر١٣١	٩٨ر٢١٣	٤٩١ر٣٤٤	١ر٢ ٪
مجموع	١٩ر٣٥٥ر٣٢٤	١٩ر٣١٥ر٨٢٢	٣٨ر٦٧١ر١٤٦	٨٩ر٩ ٪

ملاحظات :

التعداد الكلى للسكان طبقا لاحصاء ١٩٥٦ : ٤٩ر٤٣٨ر٨٢٠ منهم :
مواطنون تحت سن الست سنوات : ٦ر٤١٦ر٣٥٢
مواطنون أميون فوق سن ١٤ سنة : ٤ر١٣١ر٣٢٤
مواطنون أميون بين سن ٦ ، ١٤ سنة : ٣١٩ر٩٩٨

Journal of Education

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES

OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION
CAIRO
13 Liberation Square - Cairo

* Issued Quarterly November, January, March and May.

* Publishes Essays and Research Dealing with Education, Teaching, and Related Fields.

* Materials for Publications to be addressed to Dr. Mohamed Kh. Barakat, Secretary of the Editorial Board, 13, Liberation Square, Cairo, Tel. 31486.

* All other correspondence to be addressed to Dr. Mohammed El-Hadi Afifi. Executive Director at the same address.

* Annual subscription as follows :
Minimum Period of Subscription one year.

Membership	P.T. 84	
In Egypt and Sudan	P.T. 60	
reduced to	P.T. 40	for Students of Teacher Training Institutions.
Abroad	P.T. 75	

Price Per Copy

Egypt and Sudan P.T. 15 **Palestine & Jordan 200 Mill.**

Syria and Lebenan 200 L.P.T. Iraq 200 Fils.

JOURNAL OF EDUCATION

Ed. :Dr. A. El-Aziz El-Koussy

4th Issue MAY 1960 Year XII

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION



Bibliotheca Alexandrina
0536170